

Neruda, Stefanie

Theodizee - Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen? Welche Relevanz und religionspädagogische Konsequenz besitzt die Frage nach Gott UND dem Leid heute bei Jugendlichen? Gedankliche Ausflüge in die Literatur und eigene Erfahrungswelt

Kassel : kassel university press 2012, 171 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 21)



Quellenangabe/ Reference:

Neruda, Stefanie: Theodizee - Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen? Welche Relevanz und religionspädagogische Konsequenz besitzt die Frage nach Gott UND dem Leid heute bei Jugendlichen? Gedankliche Ausflüge in die Literatur und eigene Erfahrungswelt. Kassel : kassel university press 2012, 171 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 21) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306759 - DOI: 10.25656/01:30675

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306759>

<https://doi.org/10.25656/01:30675>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel
university



press

<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to use this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

B E I T R



BAND 21

A G E Z U

Stefanie Neruda

R K I N D

THEODIZEE

**Einbruchstelle des Glaubens
bei Jugendlichen ?**

E R U N D

J U G E N

D I E O

L O G I E

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 21

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Stefanie Neruda

Theodizee – Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen?

Welche Relevanz und religionspädagogische Konsequenz
besitzt die Frage nach Gott UND dem Leid
heute bei Jugendlichen?
Gedankliche Ausflüge in die Literatur und eigene Erfahrungswelt

Eine Publikation der KPH Wien/Krems.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISBN print: 978-3-86219-356-1

ISBN online: 978-3-86219-357-8

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-33575>

2012, kassel university press GmbH, Kassel
www.uni-kassel.de/upress

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design, Kassel
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Summary

This work aims to provide guidance in how to deal with the seemingly contradictory statements by highly respected researchers on the relevance of the theme of theodicy for young people today and, consequently, their importance for Religious Education. The theoretical excursion leads to a theological framework for theodicy. The three most controversial studies are presented. Educational-theoretical approaches for the design of teaching-learning processes in Religious Education, particularly in the context of secularisation, are reflected. The last trip concerns the practical experiences with “Theologising with young people” and theodicy in school working groups. It is shown that due to their individualisation and the combination of various factors young people develop very diverse views. In a mutual process of acquisition, these different approaches should be seen as an opportunity for getting adolescents theologise about the existential question of suffering and God’s possible involvement in it. In this way, viable responses for creatively dealing with different life situations can be developed.

Vorwort

Verstärkt nehme ich in den letzten Jahren neuen Mut unter ReligionspädagogInnen wahr, sich den dunklen Seiten Gottes zu stellen, schwierige biblische Geschichten zu erzählen und ihren SchülerInnen anspruchsvolle theologische Fragen zuzumuten. Die Theodizeefrage ist eine solche – dunkel, schwierig, belastend, unentscheidbar. PhilosophInnen und TheologInnen ringen seit 2500 Jahren darum: Wie kann bloß ein liebender, allmächtiger Gott so viel Leid für seine Geschöpfe zulassen?

Aber plagt denn diese Frage auch die Heranwachsenden unserer post-modernen Welt? Oder leben sie dermaßen säkular, dass sie Leid und Gott gar nicht mehr in Verbindung bringen, wie es die große empirische Studie von Ritter nahe legt? Sollte also die schwierige Theodizeefrage im Religionsunterricht tatsächlich thematisiert werden? Oder wird sie dadurch erst recht zur Einbruchsstelle für einen rudimentär vorhandenen Glauben bei den Jugendlichen (Nipkow)?

Wie also müsste diese Frage im Unterricht aufgegriffen werden, dass sie zu einer echten Lernchance für das Leben und den Glauben wird?

Das ist die Ausgangsfrage dieses Buches. Um sie zu beantworten, unternimmt Stefanie Neruda gedankliche Ausflüge in die angedeuteten Problem-bereiche. Sie begegnet ihnen aber nicht im Vorübergehen, eher assoziativ, sondern sie legt bewusst fünf Stationen ein, in denen sie gründlich und kritisch nachfragt.

In der ersten Station ihres Ausflugs bietet sie den LeserInnen klassische philosophische und theologische Antworten zum Theodizeeproblem, aber auch Einblicke, wie die Bibel diese existentielle Grundfrage aufgreift und speziell am Schicksal des Hiob verdeutlicht.

Das führt die Autorin am Ende dieser Station zur Frage: Ist angemessenes Reden über Gott und Leid überhaupt möglich, wenn man selbst nicht - wie Hiob - betroffen ist, Gott und Leid (noch) nicht aus eigener Erfahrung kennt, das Diskutieren über Theodizee also kein „Reden aus Gott“ (Bultmann),

sondern nur ein Reden über Gott ist? Eine spannende Frage speziell für den Religionsunterricht und mögliche „theologische Gespräche“ mit SchülerInnen.

In der zweiten Station ihrer Wanderung beschäftigt sich die Autorin ausführlich mit drei unterschiedlichen empirischen Untersuchungen zur Relevanz der Theodizeefrage für Jugendliche, nämlich jenen von Nipkow (1987), Ritter u.a. (2006) und Stögbauer (2011). Sie diskutiert diese Untersuchungen in ihrer Unterschiedlichkeit und zeigt einen Weg auf, wie sie zusammengedacht doch wichtige Hinweise für den Unterricht bieten können.

Die dritte Station gilt der didaktischen Frage angesichts der (nicht)vorhandenen Relevanz des Theodizeeproblems. Dabei unterscheidet Stefanie Neruda zwei Formen von Relevanzen: die aus Betroffenheit emotional hoch aufgeladene Brisanz einerseits und das aus der Distanz betrachtende Interesse andererseits und argumentiert dafür, dass aus beiden Positionen angemessen und mit existentiellern Gewinn über Gott und Leid theologisiert werden kann. Auf welche aktuellen religionspädagogischen Ansätze könnte man sich dabei stützen? Neben den differenzierten didaktischen Überlegungen von Nipkow, Ritter und Stögbauer greift die Autorin speziell den Elementarisierungsansatz von Nipkow/Schweitzer und die Kompetenzorientierung auf und verbindet diese mit dem jugendtheologischen Ansatz.

So gründlich vorbereitet, stellt sich die Autorin nun in der vierten Station einem „qualitativen Experiment“. In einer kleinen Schülergruppe mit 12 - 13 jährigen Jungen wurde im Rahmen einer einsemestrigen freiwilligen Arbeitsgemeinschaft „...und Wii geht es weiter? Gibt es ein Leben nach dem Nintendo?“ zu Gottesbild und Leid gearbeitet.

Dieses spannende Experiment gilt einerseits den geeigneten Methoden, in einer freiwilligen Schülergruppe das Philosophieren und Theologisieren über existentielle Themen zu fördern. Andererseits gilt es den inhaltlich geeigneten Schritten, um außerhalb des Religionsunterrichts Gottesbilder

und Leiderfahrungen zu thematisieren und zu testen, ob die Schüler selbst Beziehungen zwischen beiden Thematiken herstellen.

Das kann in den protokollierten Gesprächen und dokumentierten Stundenverläufen im Anhang nachgelesen werden. Spannend für die LeserInnen, sich diesen Ausflug in eine kleine aber feine Nachdenkrunde zu gönnen und sich von den kreativen Methoden (z.B. Leidenskiste) für die eigene Unterrichtstätigkeit inspirieren zu lassen.

Die fünfte Station lautet „Wegweisung“ und fasst die Ergebnisse der Arbeit nochmals klar zusammen. Aber auch die „Orientierungen“ beim Verlassen jeder Station schaffen Überblick und sind leserfreundlich.

So wünsche ich allen, die sich Stefanie Neruda bei ihrem Ausflug in das existentielle Lebensthema Theodizee anschließen, intensive Erfahrungen und viele Denkanstöße.

Wien, im August 2012

Elisabeth E. Schwarz

Danksagung

„Wie kann Gott so viel Leid zulassen?“ – eine uralte Frage, die ich in meinem Lebensumfeld wahrnehme, in verschiedenen Kontexten und mit unterschiedlichen Schlussfolgerungen, aber eher in Gesprächen mit Erwachsenen. Sie treibt so manche mir nahestehende Menschen schon seit längerem um, bis in die Gottesferne hinein, und ich meine, den Schrei dahinter zu hören. Ich bringe ihn in Zusammenhang mit dem Stichwort „Einbruchstelle des Glaubens“, von dem ich vor einiger Zeit las. Ich höre aber auch die Fragezeichen, die ver-zweifel-te Suche nach möglichen Antworten. Zudem weiß ich, dass die so genannte Theodizeethematik für die TheologInnen eine zentrale Bedeutung hat. Ob sich aber auch Jugendliche diese Frage stellen? Und wie wirkt sich diese auf ihren Glauben aus? Unterschiedlichste Publikationen der letzten Jahre kommen hier zu scheinbar weit auseinander liegenden Resultaten. Wie bedeutend also ist nun dieses Thema für die Gestaltung des Religionsunterrichts, wenn ich doch eigentlich schülerInnenorientiert arbeiten möchte? Welche Rolle spielt die häufig diskutierte Säkularisierung dabei? Und wie sollte ich bei „wenig religiös sozialisierten“ Jugendlichen dann methodisch im RU am besten vorgehen?

Ich gründete eine AG an der Schule meiner Kinder, um diesen Fragen nachzugehen. Auch wenn die TeilnehmerInnenzahl zu gering war, um allgemeine Aussagen treffen zu können, waren mir Beobachtungen und Entdeckungen möglich, die ich nicht missen möchte. Daher möchte ich mich zunächst bei Bjerne, Constantin, Felix, Julian und Moritz bedanken für ihre tolle Mitarbeit auf unserer gemeinsamen Spurensuche!

Bei meinen Ausflügen in die Literatur der Humanwissenschaften aus dem Studienfach Pädagogische Psychologie sowie der Theologischen Fachwissenschaften aus dem Fach Dogmatik standen mir stets Dr. Elisabeth E. Schwarz und Dr. Alfred Garcia Sobreira-Majer mit ihren richtungsweisenden

12

Fragen zur Seite – besonders wenn es um die dringend notwendige Eingrenzung des Themengebiets ging. Vielen herzlichen Dank!

Diese Arbeit zu schreiben war nur möglich, weil mein verständnisvoller Mann, meine Familie und nahen Freunde mich so großartig unterstützten, immer wieder ermutigten, und auch die unbeschwerten Seiten des Lebens in Erinnerung riefen, ich danke euch!

Hamburg, März 2012

STEFANIE NERUDA

Inhaltsverzeichnis

SUMMARY	5
VORWORT.....	7
DANKSAGUNG.....	11
INHALTSVERZEICHNIS	13
ABBILDUNGSVERZEICHNIS/ ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	15
1 ZIEL UND AUFBAU DIESER ARBEIT	17
1.1 Ausgangspunkt der gedanklichen Ausflüge	17
1.2 Forschungsleitende Überlegungen und Fragestellungen	19
1.3 Fünf Stationen auf den gedanklichen Ausflügen	22
2 ERSTE STATION: THEODIZEE THEOLOGISCH	25
2.1 Begriffsbestimmung.....	25
2.2 Antworten in der Menschheitsgeschichte.....	27
2.3 Biblische Annäherung	38
2.4 Die angemessene Rede von Gott.....	45
2.5 Orientierung	51
3 ZWEITE STATION: THEODIZEE BEI JUGENDLICHEN	55
3.1 Einbruchstelle des Glaubens: K. E. Nipkow	55
3.2 „Gottesverdunstung“ und „Krise des Theismus“: W. Ritter, H. Hanisch, E. Nestler, C. Gramzow	62
3.3 Zuspitzung der Gottesfrage: E. M. Stögbauer	73
3.4 P. Freudenberger-Lötz mit ihrem Forschungswerkstatt-Team.....	87
3.5 Orientierung	89
4 DRITTE STATION: THEODIZEE IM RU	96
4.1 Begriffsbestimmung „Relevanz“	96
4.2 Relevanz in Abhängigkeit zum Alter?.....	101

14	
4.3	Bildungstheoretische Überlegungen zum Inhalt des RU in der Schule..... 104
4.4	RU im säkularen Umfeld: Veränderung der Zugänge und Erfahrungen..... 109
4.5	RU in der Schule heute: Veränderung von Zielen und Inhalten..... 116
4.6	Orientierung..... 128
5	VIERTE STATION: THEODIZEE UND THEOLOGISIEREN MIT JUGENDLICHEN 136
5.1	Vorstellung der AG „... und Wii geht es weiter? Gibt es ein Leben nach dem Nintendo?“ 138
5.2	Besondere Überlegungen zur Stundenplanung..... 140
5.3	Reflexion über die „Theodizee-Stunden“ in Bezug zur Forschungsfrage..... 146
5.4	Warum ausgerechnet Theologisieren mit Jugendlichen? 149
5.5	Orientierung..... 151
6	FÜNFTE STATION: WEGWEISUNG 154
	NACHWORT 158
7	LITERATURVERZEICHNIS 160
8	ANHANG 164
8.1	Stundenplanung zum 12.4.11 und Reflexion 164
8.2	Elternbrief vor der Leidstunde 165
8.3	2. Stundenplanung zum 3.5.11 166
8.4	3. Stundenplanung zum 10. 5.11 und Reflexion..... 167
8.5	4. Stundenplanung zum 17.5.11. und 31.5.11..... 168
8.6.	5. Stundenplanung zum 7.6.11 und Reflexion 170

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vergleichsmatrix des axialen Kodierens	81
Abbildung 2: Zusammenführung: Der rote Faden in den Texten von Gotteszweiflern	83
Abbildung 3: Einbruchstellen des Glaubens	95
Abbildung 4: Formen von Jugendtheologie	100
Abbildung 5: Tübinger Modell der Elementarisierung (nach Nipkow/Schweitzer)	107
Abbildung 6: Blickrichtungen religiösen Lernens mit der Bibel	125
Abbildung 7: Modell des Lehr-Lern-Prozesses (bearbeitet, nach Freudenberger-Lötz)	132
Abbildung 8: Werbehandzettel für die Schul-AG; auf dem Sportplatz	138
Abbildung 9: Unser Frage-Lied am Schluss	148
Abbildung 10: Theologisieren im didaktischen Dreieck (bearbeitet, nach Freudenberger-Lötz)	151
Abbildung 12: Der Bühnenvorhang verhüllt das Leid einer Mutter, deren Kind entführt wird	170

Abkürzungsverzeichnis

RU: Religionsunterricht

ebd.: eben da

Vgl.: vergleiche

AG: Arbeitsgemeinschaft

1 Ziel und Aufbau dieser Arbeit

1.1 Ausgangspunkt der gedanklichen Ausflüge

Die Frage nach dem Leid ist eine existentielle Frage der Menschen, die vor dem Hintergrund eines Glaubens an die Götter oder den einen Gott wahrscheinlich schon immer gestellt wurde und auch an diese/n gerichtet war. Unterschiedliche Antworten wurden gefunden. Dies geschah stets in dem Bemühen, eine Erklärung für das Leid zu finden und das Verhältnis zwischen individuellem und allgemeinem Leid und einem liebenden und allmächtigen Gott zu bestimmen. 1987 stellte K. E. Nipkow¹ in seinem Buch „Erwachsenwerden ohne Gott?“ fest, dass die Theodizeefrage die erste „Einbruchsstelle“ für den Glauben der Heranwachsenden darstellt. Nipkows Beschreibung der Glaubenszweifel, die – schon entwicklungspsychologisch bedingt – besonders in der Lebensphase der Heranwachsenden anzutreffen sind, erscheint dabei nachvollziehbar und bestätigt im Grunde nur die Einschätzung in der Theologie und Religionspädagogik, dass die Theodizeefrage eine äußerst komplexe und beunruhigende Thematik umreißt, die viel Raum für ein Ringen um tragfähige Antworten bietet. Er spricht angesichts der Veränderungen der Religiosität bei den Jugendlichen in den zurückliegenden Jahrzehnten von der Abkoppelung der Gottesfrage von der biblisch-theologischen Überlieferung, von einer „nachchristlichen Situation“.² Nipkow zieht aus diesen Ergebnissen den Schluss, dass die Theodizeefrage unbedingt ihren Platz im RU haben müsse, damit sich Chancen ergeben können, diesen Einbruch zu vermeiden. Bei der Konzeptionierung von Schulbüchern blieb dieser Appell zur religionspädagogischen Aufwertung nicht ungehört, die Theodizeefrage nimmt seitdem in gängigen Unterrichtshandbüchern eine zentrale Stellung ein.³

¹ Vgl. NIPKOW (1987), 49

² NIPKOW (1987), 9

³ Vgl. SIMOJOKI (2009), 67: und in der von Nipkow stark geprägten EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“.

In der neueren Literatur finden sich zunehmend Beiträge dazu, wie man methodisch das Thema „Theodizee“ mit Kindern und Jugendlichen erarbeiten kann, ähnlich wie zu dem Thema „Tod und Sterben“, weil die Beschäftigung damit auf gar keinen Fall ausgespart werden dürfe. Dabei wird vorausgesetzt, dass diese von den TheologInnen und ReligionspädagogInnen selbst als so eminent wichtig eingeschätzte Frage auch von ihrer Zielgruppe als so bedeutsam erachtet wird.⁴

Genau hier setzen W. Ritter, H. Hanisch, E. Nestler und C. Gramzow⁵ mit ihrer Studie aus dem Jahr 2006 an: Sie kommen demgegenüber zu dem Schluss, dass heutzutage sowohl die Kinder als auch die Jugendlichen selbst keinen Zusammenhang mehr zwischen dem Leid und Gott sehen, weil sie – weitgehend in einer säkularisierten Umwelt aufwachsend – entweder keine oder andere Vorstellungen von Gott entwickelt hätten. Für sie ergäbe sich daher auch keine Dramatik – kein Einbruch – durch die Hinterfragung der Liebe oder Allmacht dieses Gottes. Da die mit der Theodizeefrage verbundene Gefahr des Glaubensverlustes nicht erkennbar sei, leitet Ritter (als Ich-Autor des Buches federführend) im Vergleich zu Nipkow eine sehr viel geringere Relevanz dieses Themas für den RU ab.

Die Aussagen beziehen sich alle auf die Bedeutsamkeit des Themas für den (schulischen) Religionsunterricht. Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte zur Bildungstheorie, sowohl die konkrete Unterrichtskonzeptionierung betreffend, als auch die Frage nach dem RU im säkularen Kontext.

⁴ Vgl. OBERTHÜR (2006), 46-49: R. Oberthür beispielsweise beschreibt eine Studie, nach der fast jede zweite Frage, die die sechs- bis zwölfjährigen befragten Kinder gern Gott stellen würden, sich um das Leid in der Welt und seine Rolle dabei dreht – und zwar ansteigend mit wachsendem Alter bei einer Akzentverschiebung von dem individuellen Leid zu sozialen und übergeordneten Leidsituationen. Oberthür stellt anhand dieser Ergebnisse dar, welchen Stellenwert die Leiderfahrungen und Fragen nach dem Leid bei Kindern offensichtlich haben. Er meint, dass die Bedeutung der Theodizeefrage in der Religionspädagogik noch nicht ausreichend erkannt worden sei und bezieht sich in seiner Befürchtung, dass ohne entsprechende Thematisierung im RU die Enttäuschung über die ausgebliebene Hilfe Gottes spätestens im Jugendalter zur Einbruchsstelle werden kann, direkt auf Nipkows Aussagen.

⁵ Die Ergebnisse dieser Studie werden dokumentiert in: RITTER Werner H./HANISCH HELMUT/NESTLER Erich/GRAMZOW Christoph (2006): Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht

Folgende Richtung der gedanklichen Ausflüge ergibt sich daraus: Gehört die Theodizeefrage ganz dringend in den RU für Jugendliche mit hinein oder nicht? Wenn nein, erübrigen sich weitere Überlegungen, aber wenn ja, wie kann der Unterricht dann konzeptionell aussehen?

1.2 *Forschungsleitende Überlegungen und Fragestellungen*

Die unterschiedlichen Studienergebnisse scheinen sich auf den ersten Blick direkt gegenüberzustehen. K. Nipkow fordert vorrangig die Behandlung der Theodizeefrage im RU ein, um den Einbruch des Glaubens zu verhindern. Welche religionspädagogische Lehrkraft würde sich nicht – zunächst rein emotional – bemüßigt fühlen, durch einen verantworteten, gelungenen RU zur Vermeidung des Glaubensverlustes beizutragen? Aber ist das überhaupt der Sinn des Religionsunterrichts in der Schule?

Ritters Schlussfolgerung aus seinen Studienergebnissen wirkt irritierend, aus Sicht der Religionspädagogik zunächst fast störend: Man könne zwar nicht durchweg behaupten, dass infolge der Säkularisierung die Kinder und Jugendlichen gar nicht mehr an Gott glauben würden, aber es ließe sich doch eine gewisse „Gottesverdunstung“ ausmachen und feststellen, dass die Vorstellungen von Gott sich verändert hätten: Die Attribute „allmächtig“ und „gütig“, die bislang dem theistischen Gottesbild aus der jüdisch-christlichen Tradition zugeordnet waren und die Vorstellungen der Gläubigen prägten, würden von den Heranwachsenden heute nicht mehr einfach so übernommen. Deshalb stelle sich ihnen die Frage nach dem Leid nicht mehr in Verbindung mit Gott. Ritter umschreibt dies mit dem Begriff „Krise des Theismus“. Die Ursache vermuten er und sein Team in der sich in den letzten Jahrzehnten stark verändernden religiösen Sozialisation der Jugendlichen; eine zunächst sehr plausibel klingende Erklärung, die seitdem häufig im entsprechenden Zusammenhang zitiert wird. Zudem macht Ritter die Beobachtung, dass den befragten Kindern und

Jugendlichen heute die Leiderfahrungen fehlen würden, um sich mit der Thematik überhaupt beschäftigen zu können oder zu wollen. Die Relevanz der Theodizeefrage für die SchülerInnen heute sei daher im Vergleich zu den Studienergebnissen von Nipkow erheblich reduziert. Dies gelte es, entsprechend didaktisch im RU zu berücksichtigen.

Möglicherweise aber beschreiben diese Studien gar nicht genau die gleiche Fragestellung, vielleicht ergibt sich nicht ein Widerspruch, sondern handelt es sich eher um Aussagen, die nebeneinander bestehen könnten? Welches Bild haben die Autoren von der Entwicklung des Glaubens generell, wenn von „Einbruchstellen des Glaubens“ oder „Gottesverdunstung“ gesprochen wird und daraus bestimmte Zielvorstellungen für den RU abgeleitet werden? Oder sind die Ergebnisse so unterschiedlich, weil das Untersuchungs-Setting so verschieden war und die Befragungen fast zwangsläufig zu differenten Ergebnissen führen mussten? Sind die Interpretationen der SchülerInnenaussagen nachvollziehbar und passend im Sinne der Fragestellung? Vielleicht aber könnten noch andere Faktoren wie z. B. der weit auseinanderliegende Zeitpunkt der Befragungen und damit die veränderten Bedingungen für die religiöse Entwicklung der Heranwachsenden zu diesen Resultaten beigetragen haben?

Möglicherweise kann die erst 2011 herausgekommene Studie von Eva Maria Stögbauer⁶ weiterhelfen, die sich auf Spurensuche begibt, um die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrzunehmen? Sie baut ihre Überlegungen darauf auf, dass die Theodizeefrage quasi als Zuspitzung in engem Zusammenhang steht mit den Fragen nach Gottes Existenz, dem individuellen Gottesbild sowie der jeweiligen Einbindung ins alltägliche Leben. Daraus ergeben sich nach ihrer qualitativen Studie

⁶ Die Ergebnisse ihrer Studie werden dokumentiert in: STÖGBAUER, Eva Maria (2011): Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

bestimmte „Typen“ bei den Heranwachsenden, die jeweils unterschiedlich mit der Frage umgehen.⁷

Gibt es noch weitere Studienergebnisse und Überlegungen, die weiterführen könnten oder noch andere Aspekte in die Diskussion einfließen lassen? Im Mittelpunkt seiner Überlegungen steht für H. U. Kessler in seinem Buch „Mit Konfis auf Gottsuche“ die Frage, ob und inwieweit die Jugendlichen zwischen den beiden Begriffen „Gott“ und „Leid“ ein verbindendes UND platzieren können. A.-K. Szagun legt eine Langzeitstudie vor, in der besonders die Auswirkungen der religiösen Sozialisation beleuchtet werden. F. Schweitzer und T. Schlag entwickeln ein komplexes Modell von den verschiedenen Formen der Theologie der Jugendlichen. P. Freudenberger-Lötz gewinnt neue Erkenntnisse aus ihrer Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“.

Möglicherweise ist es aus religionspädagogischer Perspektive sinnvoller, den Begriff der Theodizee weiter zu fassen, von der großen „WARUM-Frage“ ausgehend auf die Überlegungen zu kommen: „Wie gehe ich – auch unter Berücksichtigung der religiösen Dimension – mit dem Leid in der Welt um?“

Nipkow leitet eine direkte Vorrangigkeit der Theodizeefrage für die religiöse Bildung in der Schule ab, Ritter bestreitet diese Relevanz aus Sicht der SchülerInnen. Welche Bedeutung also haben die jeweiligen Studienergebnisse für die Unterrichtskonzeption und -gestaltung: Was meint der Begriff „Relevanz“ eigentlich, in welchem Zusammenhang steht er innerhalb des Lernprozesses? Nach aktuellen lerntheoretischen Erkenntnissen⁸ ist es für das Einstellen eines nachhaltigen Lernerfolgs unabdingbar, dass die SchülerInnen das Thema als für sie in ihrer Lebenssituation relevant erachten, nur so kann man von einer intrinsischen Motivation ausgehen. Bedeutet dies aber, dass die Kinder und Jugendlichen schon mit fertigen

⁷ Vgl. STÖGBAUER (2011), 11

⁸ z. B. LIEBETRAU, Peter (Wintersemester 2004/05): Ringvorlesung „Unterricht, der Schüler und SchülerInnen herausfordert“, unter <http://www.uni-kassel.de/~refsp/Ringvorlesung/vorlesung%20Liebetrau.pdf> (25.11.21), 9-13; WIESER (2008), 25

Fragen auf die Lehrkraft einstürmen müssen, um von eigenen schülerInnen-orientierten Lebensbezügen sprechen zu können? Vielleicht „schlummern“ die wirklich packenden, tiefgehenden, eventuell auch bohrenden Fragen – wohlgehütet – im Verborgenen und wollen nur geweckt werden? Woran lässt sich das Vorhandensein von Relevanz ablesen bei Jugendlichen? Ist die Lehrkraft durch die Unterrichtsplanung dafür verantwortlich, Relevanz zu erzeugen oder für die Jugendlichen sichtbar zu machen und wie müsste diese dann aussehen?

Welche Methoden eignen sich besonders gut in solchen Situationen, unter der besonderen Berücksichtigung einer anderen religiösen Sozialisation angesichts der zunehmenden Säkularisierung? Auf welche (eigenen) Erfahrungen kann hier zurückgegriffen werden?

Die Fragestellung, die sich aus den vorangestellten Überlegungen zusammenfassend ergibt und die es zu beantworten gilt, lautet demnach:

Wie sind die unterschiedlichen Studienergebnisse bezüglich der Vorstellungen der Jugendlichen von Gott und dem Leid einzuordnen und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die religionspädagogische Praxis?

1.3 Fünf Stationen auf den gedanklichen Ausflügen

Den Grundvoraussetzungen – besonders für eine „Theologie für Jugendliche“ – entsprechend ist zunächst die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema, das zur Diskussion stehen soll, sinnvoll.⁹ Damit wird näher eingegrenzt, wovon bei der „Theodizeefrage“ eigentlich die Rede ist (Kapitel 2: *Erste Station*). Eine Begriffsbestimmung bildet dafür die Grundlage, gefolgt von einem kurzen Überblick, um die unterschiedlichsten dogmatischen Aussagen in der Theologie und Philosophie darzustellen. Auch die hier zu entdeckende Vielfalt der Antworten macht deutlich, welchen

⁹ aber auch für das Theologisieren *mit* den Jugendlichen oder Wahrnehmen der Theologie *der* Jugendlichen

Stellenwert die Frage nach der Rechtfertigung Gottes für die Menschen hat(te) und wie wenig eindeutig sie zu beantworten zu sein scheint. Exemplarisch wird dann die biblische Hiob-Geschichte betrachtet, um zu demonstrieren, dass genau über diese Frage sich auch schon vor zweieinhalbtausend Jahren die Menschen den Kopf zerbrachen. Sie suchten im religiösen Kontext nach Antworten und erachteten dies für so wichtig, dass sie ihre Gedanken dazu in Form einer Geschichte im Buch der Bücher schriftlich fixierten. Ein drittes Augenmerk gilt der Thematik, wie die „angemessene Art“, von Gott zu reden, aussehen könne und wie entscheidend es sei, ob aus existentieller Betroffenheit die Theodizeefrage gestellt werde oder mit philosophischer oder religionskritischer Distanz. In einer ersten Orientierung wird das Ergebnis der vorausgegangenen Gedankengänge für die Fragestellung der Arbeit dargestellt.

An der *zweiten Station* (Kapitel 3) werden unterschiedliche Studien mit wichtigen Aussagen zur Relevanz der Theodizeefrage bei Jugendlichen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – ausführlich vorgestellt und aufeinander bezogen. Da von K. E. Nipkow die religionspädagogische Dimension in die Diskussion eingebracht wurde, stehen seine Ergebnisse und Schlussfolgerungen am Beginn. Genau dazu passend wird nach dem Inhalt der Studie von W. Ritter geschaut, weil jene Resultate zunächst so irritierend erscheinen. Dem schließt sich eine umfangreiche Darstellung der neuesten Studie von E. M. Stögbauer an, da ihre Herangehensweise der Komplexität der Thematik Rechnung trägt und aufzuschlüsseln versucht. Möglicherweise kann dies – ganz im Sinne einer „Theologie *der* Jugendlichen“ – dabei helfen, um eine angemessene Aussage zu den Vorstellungen Heranwachsender treffen und entsprechende Rückschlüsse bezüglich der religionspädagogischen Praxis ziehen zu können. Den Autoren jeweils zugeordnet finden sich Kommentare, die deren Studienergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit beleuchten. In einer zweiten Orientierung werden die vorgefundenen Aussagen mit- oder gegeneinander in Beziehung gesetzt.

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, werden die in den Studien erhobenen Deutungsmuster und Antwortstrategien der Jugendlichen im Einzelnen oder in der Verknüpfung mit entwicklungspsychologischen „Erwartungen“ nicht zur Sprache kommen, auch wenn dies interessant wäre, nicht zuletzt für die inhaltliche Stundenplanung.

Da es besonders bei der Relevanzdiskussion auch zielgerichtet um die Konsequenzen für die Gestaltung des RU geht, schließt sich die *dritte Station* (Kapitel 4) mit diversen bildungstheoretischen Ausführungen darüber an, wie generell die Frage nach dem „guten Religionsunterricht“ für die SchülerInnen und *mit* den Unterrichtsinhalten und daraus folgend besonders vor dem Hintergrund einer zunehmend säkularisierten Gesellschaft zu beantworten ist. Diese Erörterung mag dazu beitragen, einerseits die Komplexität der Forschungsfrage dieser Arbeit auffächernd darzustellen und andererseits die Erkenntnisse daraus stets in Bezug zu setzen und zu einer abschließenden Orientierung zu kommen.

Die *vierte Station* (Kapitel 5) widmet sich dem praktischen Teil der persönlichen Erkundungen und beschreibt ausführlich das Vorgehen bei einer empirischen Momentaufnahme sowie deren Ergebnisse. Es werden eigene Erfahrungen – bezüglich der Theodizeefrage – von TeilnehmerInnen einer eigens dafür gegründeten Schul-AG verknüpft mit der Methode des „Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen“ und deren besonderen Chancen in diesem Kontext. Eine Orientierung bildet den Abschluss dieser Ausflugstation.

An *Station fünf* (Kapitel 6) werden die aus den Orientierungen gewonnenen Einsichten zusammengefasst und der Versuch einer persönlichen Wegweisung gewagt.

Im Anhang finden sich Dokumente, die im Rahmen der Schul-AG entstanden waren.

2 Erste Station: Theodizee theologisch

Damit eine Diskussion um die Relevanz eines Themas für Jugendliche sachgerecht und zielorientiert geführt werden kann, scheint es ratsam, sich zunächst mit den Grundlagen zu beschäftigen. Wovon reden wir, wenn wir von „Theodizee“ sprechen? Um die Komplexität dieses Themas darzustellen, ist es sinnvoll, einen kurzen – sicher nicht vollständigen – Überblick über die wichtigsten Antwortstränge in der Geschichte und Literatur zu geben. Dies mag einerseits zur Sensibilisierung für die Vorstellungswelt von Jugendlichen beitragen und andererseits persönlich bevorzugte Strategien bewusst machen, welche die Interpretation der Aussagen von anderen Menschen implizit beeinflussen könnten. Anhand der Exegese einer biblischen Geschichte soll konkret nach theologischen Deutungen gesucht werden. Schließlich wird der Seitenblick auf den Kontext, in dem von Gott gesprochen und die Theodizeefrage behandelt wird, als wichtig erachtet. Eine erste Orientierung wird schlussendlich notwendig, um die kennengelernten Gedanken zu sortieren und in Bezug zur Fragestellung der Arbeit setzen zu können.

2.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff „Theodizee“ (gr. *theós* „Gott“ und *díke* „Gerechtigkeit“¹⁰ oder „Rechtsstreit“¹¹) wurde von Gottfried Wilhelm Leibniz (s.u.) in der Zeit der Aufklärung geprägt und steht für die Rechtfertigung Gottes angesichts einer gegen ihn vorgebrachten Anklage wegen des Leids in der Welt. Gewöhnlich versteht man unter der Theodizee die Antwortstrategie auf die doppelte Frage, wie 1. angesichts der Allmacht und Güte Gottes das Leid in der Welt möglich sei oder 2. wie Gott angesichts des Leids allmächtig und gütig sein

¹⁰ Vgl. http://www.kath.de/lexikon/philosophie_theologie/theodizee.php und wikipedia <http://de.wikipedia.org/wiki/Theodizee> abgerufen am 2.1.12

¹¹ Vgl. RITTER et al. (2006), 44: „Theodizee = Streit um das rechte Verständnis, die zureichende Rede von Gott angesichts des Leids“

kann. Will man also über die Thematik dieser Frage nach der Rechtfertigung Gottes diskutieren, handelt es sich genau genommen um die Theodizeefrage, oder – weiter gefasst – um die Theodizeeproblematik. H. Hollenstein unterscheidet hier zwischen expliziter und impliziter Theodizeefrage.¹²

Unterschiedliche Ansichten gibt es darüber, unter welchen Voraussetzungen die Theodizee und die Theodizeethematik überhaupt erst ein Problem werden. K. Goldammer im RGG führt beispielsweise dazu aus, dass alle Formen des Polytheismus oder einer älteren Elementarreligiosität (mit einem darin enthaltenen metaphysischen Dualismus) ebenso wie der abstrakte Schicksalsglaube oder eine konsequente persönliche Mystik eine Theodizee unnötig machen oder ausschließen bzw. in manchen Religionen durch Vorstellungen eines Karmas z. B. überdeckt oder ersetzt würden.¹³

So existierte auch im alten Babylonien eine Hiob-Geschichte, deren Lösung allerdings in der Ausgrenzung des sündigen Hiob aus der menschlichen Gesellschaft bestand, das Problem wurde entfernt und nicht in Spannung gebracht zum Glauben an eine Gottheit, die hier lediglich dem Klagenden aus Mitleid eine Erlösung vom Leid gewährte.¹⁴ Goldammer stellt fest, dass die Theodizee als paradoxe Größe jedoch in der Literatur immer wieder diskutiert oder von Religionskritikern aktiviert worden sei.

Möglicherweise könnte eine Definition der zur Disposition stehenden Gottesattribute „Allmacht“, „Allwissenheit“ und „Güte“ sinnvoll sein, diese sind jedoch in den unterschiedlichen theologischen Ansätzen meist direkt oder indirekt schon enthalten.

¹² Vgl. HOLLENSTEIN, Helmut (1986): Der nicht kalkulierbare Gott, in: Religion heute, 128, zitiert von: DRESSLER, B. in: PETER (2001), 33

¹³ Vgl. RGG: GOLDAMMER (1986), 739-740 „... metaphysische Thesen, nämlich der Glaube an einen sittlich bestimmten und persönlichen Gott oder an eine mit dem theistischen Gottesgedanken verwandte höchste Ordnungsmacht“ ODER vgl. RGG, TRILLHAAS (1986), 744: „... Glaube an bestimmte Eigenschaften Gottes wie Allmacht, Allwissenheit und Güte sowie die Einheit und teleologische Ordnung der Welt, wodurch der Erfahrungshorizont des Einzelnen transzendiert werde.“

¹⁴ Vgl. KIEWELER (2011), Vorlesung; http://de.wikipedia.org/wiki/Hiob#Altorientalische_Paralleltexte (6.1.12)

Auch zur inhaltlichen Füllung des Begriffs „Leid“ oder „Übel“ ließen sich mehrere Bücher schreiben und religionspädagogisch sinnvoll und vorbereitend-sensibilisierend arbeiten, im Zusammenhang mit der Fragestellung wird hier jedoch darauf verzichtet.

2.2 Antworten in der Menschheitsgeschichte

Für diejenigen religiösen Denksysteme, die von der Existenz eines allmächtigen, gütigen und allwissenden Gottes (oder einer entsprechenden Götterwelt) ausgehen, ergibt sich klassischerweise das theologische Problem der Vereinbarkeit eines solchen Gottes mit der Existenz des Übels, des Leids oder auch des Bösen in der Welt. Innerhalb des theologischen Diskurses wurde dem Theodizeeproblem eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Das Übel wurde und wird unterschieden in: 1. das „malum morale“ (menschlich verschuldet) und 2. das „malum physicum“ (naturbedingt); außerdem gibt es 3. das „malum metaphysikum“ (das abstrakte Böse an sich), 4. das aufgrund der menschlichen Beschränktheit verschuldete Übel und 5. das strukturell verursachte, nicht gewollte Übel. H. Kessler fügt noch als 6. das theo-logische Übel, das Abgeschnittensein von Gott, an. Die Rede vom Übel setzt die biologische Fähigkeit des physischen oder psychischen „Leidens“ voraus, wie es empfindungs- und leidensfähigen Lebewesen zueigen ist.¹⁵

Es ging stets um den Ursprung des Leidens oder des Bösen und um die Frage der Freiheit des Menschen im Verhältnis zu einem handelnden Gott. Es wurde zu allen Zeiten heftig um entsprechende Antworten gerungen, von Dichtern und Denkern genauso wie von den Opfern von Gewalt, Zerstörung oder Krankheit – umso mehr, als die Menschheit zunehmend versucht, die Welt und ihre Abläufe vollständig zu bestimmen, zu kontrollieren. Das Problem der Theodizee wird nach Ansicht mancher TheologInnen durch die

¹⁵ Vgl. BÖHNKE (2007), 70

gefühlte Autonomie des Menschen heute oft verschoben, so dass es eigentlich bei manchen Strategien eher um eine „Anthropodizee“, also eine Rechtfertigung des Menschen oder – bezogen auf die ganze Welt – um eine „Kosmodizee“ gehe.¹⁶

2.2.1 „Wenn Gott ist, woher das Böse? Woher aber das Gute, wenn er nicht ist?“ (Boethius 480-524 n. Chr.)¹⁷

Schon der griechische Philosoph *Epikur* (341-270 v. Chr.) beschäftigte sich mit der Frage, warum die Götter die Übel in der Welt nicht beseitigten. Für ihn gab es prinzipiell vier mögliche Antworten: 1. Die Götter wollen das Leid beseitigen, aber sie können es nicht; dann sind sie schwach. 2. Sie könnten es beseitigen, aber wollen dies nicht; dann sind sie missgünstig. 3. Die Götter können das Leid nicht beseitigen und wollen es auch nicht; dann sind sie schwach und missgünstig und nicht Götter. 4. Sie können es beseitigen und wollen dies auch, wie es sich allein für sie geziemt, aber dann bleibt die Frage, woher die Übel kommen und warum die Götter diese nicht beseitigen?¹⁸

Epikur denkt eine irgendwie geartete Verbindung zwischen Göttern und Welt als nicht vorhanden und leugnet das Problem von Schuld. Ihm geht es als Stoiker und mit seiner atheistischen Haltung darum, wie der Mensch sich den Gegebenheiten gegenüber verhält und diese in sein Leben einbaut. Seine Fragestellungen aber sind geeignet, das Problem zu verdeutlichen, das dahinter steht: Wie passt das Bild eines liebenden und aber auch allmächtigen Gottes (jetzt monotheistisch betrachtet) zusammen mit der menschlichen Bosheit und noch mehr mit „Katastrophen aus heiterem Himmel“, für die es sonst keinen Schuldigen gibt?

¹⁶ Vgl. NIPKOW (2003), 39

¹⁷ Vgl. BÖHNKE (2007), 73

¹⁸ Vgl. ERNE (2006), 29-32

2.2.2 „Ich werde mich bis in den Tod hinein weigern, die Schöpfung zu lieben, in der Kinder gemartert werden.“ (aus „Die Pest“ von *Albert Camus*)¹⁹

Die Zeit der Aufklärung war bestimmt von der Kontroverse um das rechte Verhältnis von Glauben gegenüber der Vernunft, begleitet von einem sich durchsetzenden kausal-mechanistischen Weltbild. Der deutsche Philosoph, Gelehrte und Christ *Gottfried Wilhelm Leibniz* (1646-1716) bemühte sich gedanklich in seinem Leben und seinen Werken um die Aussöhnung der beiden Positionen und beschäftigte sich daher auch mit der Frage nach dem Leid und nach Gott. In seinem Werk „*Essais de Théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal*“ verwendete er erstmals dafür den heute allgemein üblichen Begriff der „Theodizee“: Er schrieb zur Entlastung eine Rechtfertigung Gottes vor dem Gerichtshof der Vernunft. Die Theodizee war Ergebnis eines objektivierenden, theoretisch-distanzierten Nachdenkens über die Welt und versuchte, der Philosophie den Glauben an Gott durch den Nachweis dessen Vereinbarkeit mit der Vernunft zu ermöglichen und dadurch aus dem damaligen Schattendasein herauszuholen.²⁰ Letztlich ging es Leibniz um den Anspruch der sich autonom setzenden Vernunft auf Erkennbarkeit des Ganzen der Wirklichkeit, um ihre Geltung und Reichweite. Er versuchte in seiner Schrift nachzuweisen, dass diese Welt „die beste aller möglichen Welten“ sei und eben nicht die ideale Welt, welche nur als Selbstverdoppelung Gottes denkbar sei. Deshalb widerspräche die Zulassung des Bösen in der bestmöglichen Welt nicht der Güte Gottes, sondern diene vielmehr dazu, in der Diskrepanz von Gott und Welt – aufgrund der nicht eingeebneten Gegensätzlichkeit – die Schönheit der Schöpfung und die Liebe ihres Schöpfers sichtbar werden zu lassen und dem Menschen überhaupt für ein Leben in Freiheit Raum zu geben.²¹ Dieser Optimismus war typisch für Teile der Aufklärung und des Idealismus und zeigte sich in der nun einsetzenden

¹⁹ Vgl. Böhnke (2007), 79

²⁰ Vgl. W. SCHOBERT, Gottes Allmacht und das Leiden, 129f, In: RITTER (2006), 35

²¹ Vgl. BÖHNKE (2007), 73f

Flut an Schriften zur Theodizee in der Literatur und Philosophie.²² Dass nach jener Deutung „himmelschreiende Ungerechtigkeiten“ wie die Erdbebenkatastrophe von Lissabon 1755 zur „Möglichkeitsbedingung des Besten“ zählen sollten, erntete bei Voltaire in seinem Werk „Candide“ allerdings nur Spott und Hohn.²³

Der Skeptiker *Odo Marquard* (geboren 1928) hat – neben der leibnizschen Ästhetisierung des Übels als notwendiges Kontrastmittel für die Erkenntnis des Guten – weitere mögliche, aber nicht eben hilfreiche „Depotenzierungsstrategien für den Umgang mit dem Leiden“ aufgezeigt:²⁴

2.2.3 Eng verwandt mit der Ästhetisierung geht die These der Evolutionsforscher einher, nach der Leiden und Sterben als notwendige Entwicklungsfaktoren gesehen werden. Nach *Bernhard Waldenfels* (geboren 1934) sei das Leiden biologisch betrachtet in den Lebensrhythmus wertfrei als Tatsache einzubeziehen genauso wie das Ein- und Ausatmen und damit sei die Macht des Übels rhetorisch begrenzt.

2.2.4 In der „ontologischen Depotenzierung des Negativen“, wie sie z. B. *Thomas von Aquin* (um 1225-1274) in Opposition zu Boethius vertrete, sieht Marquard den Versuch, die Realität des Übels zu negieren, wonach dort das Böse eigentlich nur das Fehlen des Guten widerspiegeln, weil die Harmonie der Welt durch das, was uns in endlicher Perspektive als Übel erscheine, gar nicht ernsthaft gefährdet werden könne. Bei dieser Auffassung gibt es keinen Dualismus von Gut und Böse, daher müsse das Übel auch keinen Sinn haben, es erhalte seine Grenze durch das vorausgesetzte Vorhandensein des Guten.

²² Vgl. RGG: TRILLHAAS, (1986), 742

²³ Vgl. KÜHNLEIN (1996), 24-25

²⁴ vgl. Böhnke (2007), 76-80

2.2.5 Die heutzutage oft geäußerte Antwort instrumentalisiert das Übel, Leiden und Negative, indem es einen höheren Sinn erhält, als Chance betrachtet wird und Probleme zu Herausforderungen umgedeutet oder im pädagogischen Sinn für die Reifung und Erziehung des Menschen als dienlich betrachtet werden.

2.2.6 Eine häufig anzutreffende und praktizierte Strategie sieht Marquard in der „Moralisierung“ von Leiden und dem Übel, indem hier der Mensch, der aufgrund seiner Endlichkeit das Gute nicht mehr erreichen kann oder das Böse sogar absichtlich ausführt, für alles verantwortlich gemacht und so das Übel auf das Menschen Mögliche depotenziert werde. Dieser „Tun-Ergehens-Strafmechanismus“ und die schon von Augustinus favorisierte Taktik, die im Grunde auch der heute sich als autonomer Schöpfer und Kontrolleur des Weltgeschehens verstehende Mensch verfolgt, entlaste zwar tatsächlich Gott und stelle insofern die perfekte Theodizee-Rechtfer-tigung dar, aber sie bedeute auch gleichzeitig den Tod Gottes.

2.2.7 Schlussendlich scheinen diese Versuche, das Böse zu entdramatisieren oder das Leiden durch eine unterstellte Sinnhaftigkeit zu banalisieren und also zu depotenzieren, nicht geeignet, um aus dieser menschlichen Perspektive heraus eine befriedigende Theodizee zu formulieren. Möglicherweise müsse nach Marquard das Leiden also gerade in der Negativität seines unsagbaren Ausmaßes und angesichts seiner Sinnlosigkeit ausgehalten werden.

2.2.8 Ein anderer Weg der Verteidigung Gottes wird beschritten, wenn die Güte Gottes in Frage gestellt wird, indem Gott nur einigen Wenigen diese erweisen wird, weil er eben ein Recht auf Zorn und Gerechtigkeit habe, weshalb die Welt böse und zu bestrafen sei (Prädestinationslehre des *Augustinus*, 354-430). Oder aber es wird festgestellt, dass Gottes Wege unerforschlich sind und niemand sagen könne, wer oder was oder wie Gott

und seine Güte zu denken seien. Daher sei er auch durch die menschliche Vernunft nicht zu verurteilen.²⁵

2.2.9 Die reformatorische Kreuzestheologie verschweigt die unterschiedlichen Gottesaussagen der Bibel nicht, er wird sowohl als zorniger wie auch als liebender Gott beschrieben. Aber *Martin Luther* (1483-1546) unterscheidet zwischen erstens dem verborgenen Gott („deus absconditus“), der im Übel, dem Leid durch Krankheiten und Katastrophen und auch in von Menschen verursachter Gewalt zwar wirkt, aber nicht als Verursacher, sondern als Begleiter, Mitaushaltender, im Leiden gegenwärtig. Dieser Gott „geht uns nichts an“, in dem Sinne, als er nicht zu hinterfragen ist mit unserer menschlichen Vernunft, er bleibt unerklärlich. Der sich in Jesus Christus geoffenbarte Gott („deus revelatus“) aber zeigt sein dem Menschen zuwendendes Heilshandeln, vor ihn kann das Leid gebracht, beklagt werden.²⁶ Dies entspricht dem Spiegelbild der ambivalenten Spannung, die vom Menschen als zugleich Sünder und Gerettetem („simul iustus et peccator“) ausgeht.²⁷

2.2.10 Nach *Immanuel Kant* (1724-1804) allerdings ist die menschliche Vernunft gar nicht in der Lage, theoretisch einen Gottesbeweis mit positivem oder negativem Ergebnis zu führen, weil sich dies ihrem Vermögen nach aufgrund der Logik entzieht. Insofern ist es für die Vernunft ausgeschlossen, Erkenntnisse über einen transzendenten Gott zu erlangen und – mit einem Gottesbild im Sinne eines rationalen Theismus vor Augen – Gericht über ihn zu halten („Über das Mißlingen aller philosophischen Versuche der Theodizee“).²⁸ Durch diese Vernunftkritik verändern sich also die Grundvoraussetzungen dafür, so eine Gerichtsverhandlung, wie sie Leibniz einst gedanklich entwarf, überhaupt führen zu können.²⁹

²⁵ Vgl. BÖHNKE (2007), 80

²⁶ Vgl. RITTER (1999), 221

²⁷ Vgl. FRICKE (2009), 173

²⁸ Vgl. RITTER (1999), 220

²⁹ Vgl. BÖHNKE (2007), 88-89

Andere Strategien in der Neuzeit stellen die Infragestellung der Allmacht Gottes auf unterschiedlichen Ebenen dar:

2.2.11 „Die einzige Entschuldigung für Gott ist, dass er nicht existiert“
(Stendhal 1783-1842)

Als Folge der Aufklärung entwickelte sich die bis dahin nicht gekannte Religionskritik, welche bezüglich der Theodizeefrage zu der These führte, Gott sei gestorben oder gar nicht existent (z. B. *G. Büchner, Stendhal, A. Schopenhauer, F. Nietzsche*).³⁰

2.2.12 „Nicht weil Gott nicht wollte, sondern weil er nicht konnte,
griff er nicht ein“ (*Hans Jonas: „Der Gottesbegriff nach Auschwitz“*)

Angesichts der grauenhaften Erfahrungen von Menschen im 20. Jahrhundert wurde die Theodizeefrage nun wieder erheblich zugespitzt und sehr laut gestellt:

Ein Vertreter der Strategie, die Allmacht Gottes in Frage zu stellen, ist der jüdische Denker *Hans Jonas* (1903-1993), dem nach den Erfahrungen von Auschwitz die oben genannte Schlussfolgerung blieb. Er begründet dies mit der Annahme, dass Gott sich ganz in der Schöpfung gegeben und nun seine Allmacht selbst beschränkt habe, damit das Nichtgöttliche sein kann. Er könne den Menschen nichts mehr geben und habe sich vollständig zurückgezogen. Es ist an den Menschen, jetzt „Gott zu geben“, indem sie ihr Leben so führten, dass Gott es nicht bereut, die Welt geschaffen zu haben. Auch bei dieser Strategie wird – hier von Gott aktiv gewollt – die Verantwortung für den Lauf der Geschichte den Menschen übertragen. Der bewusste Verzicht Gottes auf seine Allmacht und das Zugeständnis eines freien Willens des Menschen oder einer sich unabhängig entwickelnden Natur führen konsequenterweise zu Leid, welches daher von Gott zugelassen werde, weil dies der zu zahlende Preis für die Freiheit sei – womit wiederum dem Leid gewissermaßen eine Funktion, ein Sinn,

³⁰ Vgl. BÖHNKE (2007), 86-87

zugestanden werden würde. Hans Jonas schließt aus, dass Gott tatsächlich alle drei Attribute „allgütig“, „allwissend“ und „allmächtig“ zugeschrieben werden könnten, vielmehr würde immer ein Element im Widerspruch zu den anderen beiden herausfallen.³¹

2.2.13 „Wo ist Gott jetzt? Hier ist Er, Er hängt hier am Galgen“

(aus „Night“ von *Elie Wiesel*, geboren 1928)³²

Eine weitere Argumentationslinie wird deutlich, wenn das Kreuzesereignis als ein innertrinitarisches Leidensgeschehen betrachtet und Gott als der selbst Mitleidende gedacht wird, dem daher das Übel der Welt nicht mehr angelastet werden könne: „Denn kann man gegen einen leidenden Gott noch im Namen des Leidens protestieren?“ (*Jürgen Moltmann*, geboren 1926). „Wenn Gott selbst leidet, ist das Leiden kein Einwand mehr gegen Gott“ (*Walter Kasper*, geboren 1933, in „Gottes Gegenwart in Jesus Christus, 324“).³³

Dem steht folgendes Argument gegenüber: Entweder leide Gott passiv, zur Untätigkeit verdammt, an den Folgen seiner Idee, den Menschen den freien Willen zugestanden zu haben. Allerdings wäre er dann auch nicht mehr der allmächtige Gott. Oder Gott leide freiwillig, aus Liebe, mit den Menschen mit. Aber damit allein schafft er das Übel nicht aus der Welt. Für *Hans Kessler* (geboren 1938) ist daher die wirkliche Rettung der Opfer von Leid und Übel und Heilung unabdingbar für die Theodizee notwendig, um das Mitleiden Gottes als erlösend und daher sinnstiftend zu verstehen. Dies biete der neutestamentliche Osterglaube, weil trotz des passiven Aushaltens allen Leidens – exemplarisch am Kreuz – Gott aus der Kraft seiner Liebe heraus aktiv (in der Rechtfertigung als *genitivus subjectivus*) das Leid der Welt zu überwinden vermöge und kreativ heilen könne.³⁴

³¹ Vgl. BÖHNKE (2007), 83

³² Vgl. PETER (2001), 89

³³ Vgl. BÖHNKE (2007), 72

³⁴ Vgl. BÖHNKE (2007), 86

2.2.14 Auch für *Hans Küng* (geboren 1928) mutet der trinitätstheologische Ansatz Moltmanns, der „Orte wie Auschwitz in eine innergöttliche Leidensdialektik hinein aufhebt, eher spekulativ wie eine theologische Immunisierungsstrategie“ an, als dass ein Weg des Verstehens eröffnet werden könnte. Er zieht sich zurück auf das „unerschütterliche, nicht irrationale, sondern durchaus vernünftige grenzenlose Gottvertrauen – trotz allem: Der Glauben an einen Gott, der das Licht bleibt, trotz und in abgrundtiefer Dunkelheit.“³⁵

2.2.15 *Wolfgang Dietrich* (geboren 1944) und *Christoph Link* (geboren 1938) hingegen entwickelten in den 1990er-Jahren einen „sperrigen“ Verstehensansatz, indem sie von den „dunklen Seiten Gottes“ sprechen, von denen vielfältig in der Bibel erzählt wird und die wohlweislich nicht aus dem Kanon gestrichen wurden, weil sie den Lesern zumuten, sich mit einem unbequemen, nicht einheitlich schönen „Heile-Welt-Gottesbild“ auseinander zu setzen. Gott mische sich mit provozierender Parteilichkeit in die Belange der Menschheit ein, auch unter Aufgabe seiner Gottheit. Denn nur so ein Gott, der dies vermag, der sich bis ans Äußerste Schmerz und Entfremdung zumutet, der ist imstande, Menschen Hoffnung zu geben, die an diesen Zumutungen selbst so leiden.³⁶

2.2.16 Abseits aller Fragen über das Sein oder Wesen Gottes steht für *Johann Baptist Metz* (geboren 1928) im Mittelpunkt des philosophischen oder theologischen Interesses, dass die menschliche Vernunft das Leid von Menschen so sehr abstrahiere und damit der Vergessenheit anheim gäbe, dass auf dieser Basis kein Glück entstehen könne, das human zu nennen sei und damit auch nicht identitätsstiftend im Sinne einer „humanitas“ wirken könne. Statt der Vernunft also stellt für ihn die israelitisch-biblische Denkform die Antwort dar, die 1. diesem Eingedenken des Leids den gebührenden Platz einräumt, dem Leid durch die in den Psalmen zu findende Klage die gebotene Sensibilität entgegenbringt, indem sie zwar das Leiden nicht

³⁵ Vgl. KÜNG (1992), 121ff

³⁶ Vgl. FRICKE (2009), 174

erklären können, sondern in seiner Negativität stehen lassen, aber Trost zu spenden vermögen. Denn die biblischen Verse sprechen 2. von der Rettung der ungerecht Leidenden. In der Hoffnung darauf können die Klagen vor den gebracht werden, der diese Rettung verheißt. Die biblische Rede enthält das Versprechen einer universalen Gerechtigkeit, die die vergangenen Leiden rettend einschließt und „Gott nicht als ein Jenseits zur Zeit, sondern als ihr rettendes Ende weiß“.³⁷ Seine Güte und Allmacht werden vor dieser eschatologischen Erwartung deutlich. Für die Gerichtsverhandlung wünschte sich Metz anstelle eines Urteils die „leidenschaftliche Rückfrage“ an Gott, dass er von sich aus dem Verfahren durch Befristung des Leids ein Ende setzen möge und wie lange dies wohl noch dauern würde angesichts des Leidens. Für Metz ist die biblische Aussage mit einem Zeitvermerk zu versehen: „Gott wird sich als Liebe erweisen.“ Nach Auschwitz ist dies die einzig mögliche Redeweise von Gott, der sich einst selbst rechtfertigen werde.³⁸

2.2.17 „Gottes Liebe erreicht die Menschen auf menschliche Weise

und geschieht als symbolisches Handeln, in dem schon gegenwärtig ist, was noch versprochen wird.“ (T. Pröpper: „Evangelium und freie Vernunft“):

Thomas Pröpper (geboren 1941) und *Magnus Striet* (geboren 1964) halten daran fest, dass aufgrund der schon geschehenen und überlieferten Selbstoffenbarung Gottes in Jesus Christus die Wesensbestimmung Gottes „Gott ist Liebe“ als neutestamentliche Botschaft doch am besten ausgedrückt werden kann und sich auch schon auf die Gegenwart bezieht. Neben der Rückfrage an Gott während der Gerichtsverhandlung, die die eschatologische Heilserwartung ausdrückt, tritt Pröpper/Striet zufolge die Erinnerung an sein bereits erfolgtes Heilshandeln, in dem Gottes ganze Menschenfreundlichkeit soteriologisch doch schon wirksam geworden sei.³⁹

³⁷ BÖHNKE (2007), 91

³⁸ Vgl. BÖHNKE (2007), 90-93

³⁹ Vgl. BÖHNKE (2007), 98-103

2.2.18 Diese Christusbotschaft könne – *Kurt Marti* (geboren 1921) zufolge – durchaus im Einklang mit einer protestierenden Klage stehen, die den Wider-Willen gegen das Opfersein ausdrückt und damit die gebührende Leidensempfindlichkeit zur Sprache bringt. Gottes Allmacht müsse der Bibel zufolge als seine Güte und immer wieder einen neuen Anfang ermöglichenden, unbedingten Liebe zu den Menschen verstanden werden, aus der heraus er den Menschen als freies Wesen und möglichen Ort der Gegenwart Gottes erschaffen habe. Gottes Allmacht ist als „die Allmacht seiner freien Liebe“ zu denken und – in Spannung dazu – im Sinne der Selbstoffenbarung Gottes trinitätstheologisch zu verstehen. Jesus von Nazareth lebte diese Liebe für die Menschen real und zugleich als Versprechen auf die endgültige Vollendung Gottes Heilshandelns im kreativen Neuanfang hin, wofür Jesu Auferstehung schon Zeugnis ablegte.⁴⁰

Wolfhart Pannenberg (geboren 1928) kommt zu dem Schluss:

„Das Vertrauen auf seine Wirklichkeit ist das Letzte und Äußerste, was der Mensch der Hoffnungslosigkeit und dem Tod entgegenzusetzen hat. Gott ist die Kraft der Hoffnung gegen alle Hoffnung. Und das Bekenntnis zu seiner Allmacht, das Bekenntnis zu ihm als dem Schöpfer aller Dinge ist nicht einfach Feststellung von etwas, was unbestreitbar vorhanden wäre, sondern Ausdruck der Hoffnung und des Vertrauens auf die Übermacht der göttlichen Liebe über alles Grauen und alle Absurdität dieser Welt, ja auch über den Tod.“⁴¹

2.2.19 Im *Buddhismus*, *Hinduismus* und *Islam* finden sich wiederum ganz andere oder auch ganz ähnliche Gedankenansätze. Um diesen Weltreligionen den ihnen gebührenden Respekt zu erweisen, wäre eine vertiefte Auseinandersetzung zur Darstellung notwendig und auch interessant, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

⁴⁰ Vgl. BÖHNKE (2007), 103

⁴¹ PANNENBERG W. (1969): Gottesfrage heute, Stuttgart, 55, zitiert in: RITTER et al. (2006), 51

2.3 Biblische Annäherung

2.3.1 Allgemein:

Sowohl im Alten als auch im Neuen Testament finden sich vielfach Bibelstellen, die Bezug nehmen auf die Leidproblematik oder den Umgang damit und unterschiedliche Vorstellungen hierzu darlegen: In Gen 3,16ff⁴² wird von der menschlichen Schuld erzählt, die das Leid bringt, im Buch Kohelet (Koh 3) wird die Hinnahme guter und böser Tage aus Gottes Hand angeführt, in vielen weisheitlichen Texten kommt der Tun-Ergehens-Zusammenhang zum Tragen, aber auch die Möglichkeit der Klage findet sich verstärkt in den Psalmen wieder. Von Leid als von Jahwe gewirkte Versuchung ist in Am 3,6 die Rede, während bei Hosea und Jeremia eher das Bild eines mitleidenden Gottes gezeichnet wird. In Jesaja 45,7 wird Gott auch in seinen dunklen Seiten erkannt und ausgehalten und in Jes 53 von dem Knecht Gottes gesprochen, der stellvertretend Leiden trägt. Hier kann man sprechen von der Überleitung zu Jesus als Träger des Leids im Neuen Testament: Auch er, Mensch und Gott zugleich, schreit am Kreuz seine Klage über das Gefühl der absoluten Gottverlassenheit heraus (Ps 22,2 und Mk 15,34) und doch bleibt Gott der Adressat. Gott selbst leidet am Kreuz menschliches Leid und so wird es auch Teil seiner Geschichte. Das Leid hinterlässt sichtbare Spuren (Wundmale Christi, auch nach der Auferstehung) und sind ein Bild für die Liebe Gottes.⁴³ Der biblisch exemplarisch Leidende (Mk 15,34; Phil 2,5ff) prägt das frühe christliche Leidensverständnis für die Nachfolge (Mt 10,24; Mt 5,4; Lk 6,20ff). Nach Paulus ist das Leid der Schöpfung nicht gottgewollt, sondern Zeichen ihrer Gebrochenheit auf dem Weg zur Vollendung hin (Röm 8,19ff). Im individuellen Leiden kommt Gottes Kraft zur Vollendung und Leid muss nicht Strafe oder Gottesferne bedeuten angesichts einer verheißenen Zukunft, „in der Gott alle Tränen von ihren Augen abwischen wird und der Tod nicht mehr sein wird“ (Off 21,4).

⁴² Bei Bibelstellenangaben wird im Folgenden die Bibel in gerechter Sprache (2007) verwendet.

⁴³ Vgl. GARCIA SOBREIRA-MAJER (2003), 8

Die rationalen Überlegungen der Aufklärung zur Theodizee von Leibniz und Folgenden waren geprägt durch die Einbeziehung der Vernunft als drittem Moment (nach erstens Leid und zweitens Gott). In der Bibel finden sich keine vernunftbestimmten allgemeingültigen Antworten, um den Widerspruch aus der Welt zu schaffen: Die biblischen Geschichten erzählen stets von Menschen, die das Leid subjektiv selbst erfahren haben und trotz der Klage einen Weg gefunden haben, „bei Gott“ zu bleiben und mit dem Leid individuell umzugehen, ihm die lähmende Macht zu nehmen, ohne das Problem wirklich gelöst oder das Geheimnis Gottes gelüftet zu haben. Der Anspruch, die Welt und Gott ganz verstehen zu wollen, wird aufgegeben, es gilt die Spannung auszuhalten zwischen Gottes Verborgenheit und seiner innigen Nähe. Bei diesen „konfessorischen, narrativen Erfahrungsniederschlägen“⁴⁴ geht es darum, das Leid vor Gott auszusprechen und die Zuhörenden in den erzählerischen Vollzug mit hineinzunehmen. Durch Klage, Bitte, Gebet, Bekenntnis und Erzählung ist es in der direkten Situation der Betroffenheit offenbar leichter, mit dem Leid umzugehen und es vor und mit Gott zu überstehen, als durch logische Argumentationen aus der Distanz heraus intellektuell begreifen zu wollen und schließt aber eine kognitive Durchdringung des Problems im Nachhinein nicht aus: O. Marquart schreibt:

„Vor Ort des Leidens, unter seinem unmittelbaren Druck, ist das Problem niemals die Theodizee; denn wichtig ist dort allein das Stehvermögen bei passio und Sympathie, die Kondition beim Aushalten, Helfen und Trösten (seelsorgerlicher Bezug!). Wie erreiche ich (...) die nächste Stunde? Angesichts dieser Frage ist die Theodizee kein Thema; denn ein Bissen Brot (...) sind dort stets wichtiger als Anklage und Verteidigung Gottes. Erst wo der direkte Leidens- und Mitleidensdruck nachlässt, unter den Bedingungen der Distanz- kommt es zur Theodizee.“⁴⁵

W. Ritter folgt der – durchaus nicht unhinterfragten⁴⁶ – Bereitschaft in der gegenwärtigen Theologie, die eigenen Grenzen und Ratlosigkeit ob der

⁴⁴ RITTER et al. (2006), 41

⁴⁵ Vgl. MARQUARD, O (2003) Entlastungen. Theodizeemotive in der neuzeitlichen Philosophie, S.127f, zitiert in: RITTER (2006), 45

⁴⁶ Vgl. KREINER (1998), 10 und 47: Für Kreiner ist es beispielsweise nicht erklärlich, wie einerseits die Unlösbarkeit des Theodizeeproblems von TheologInnen statuiert wird und dennoch weiterhin von dem allmächtigen und gütigen Gott gepredigt werden könne.

Theodizeefrage einzugestehen⁴⁷ und merkt zusammenfassend zum Umgang mit der Vielfalt an Antwortversuchen an, dass aus biblisch-theologischer Perspektive folgende Gesichtspunkte wichtig seien:

1. „Gott hat *nicht* nichts mit dem Leid zu tun, er wird auf unterschiedliche Weisen damit in Verbindung gebracht.“⁴⁸
2. Die Frage nach Gott im Leid wird biblisch aus der Betroffenheit von Menschen gestellt, die aufgrund ihres Gottvertrauens ihr Leid empathisch direkt vor Gott bringen. In den Texten der Bibel wird versucht, menschliche Leiderfahrungen „vor Gott“ durch Klage, Bitte und erinnerndes Lob zu artikulieren und in die gläubige Existenz zu integrieren. Insofern geht es bei der Theodizeefrage vorrangig nicht um den angeklagten Gott vor dem Gerichtshof der Vernunft, sondern um die Schwierigkeiten der menschlichen Rede von Gott angesichts der Welterfahrung innerhalb des Sinnsystems des christlichen Glaubens oder um grundsätzliche Zweifel an der Existenz Gottes, um die Rechtfertigung des menschlichen Glaubens.⁴⁹ Daher steht biblisch der religiöse Umgang mit Leid vor und mit Gott im Vordergrund.
3. Leid muss nicht als Gottesferne verstanden, sondern kann als Bestandteil einer gläubigen und gottnahen Existenz erfahren werden.
4. Es gibt auch in der Bibel keine kognitiv zufriedenstellende Antwort auf die Frage nach dem WARUM des Leids und es ist offenbar auch nicht Ziel der Texte. Wichtig ist die Möglichkeit, das Leid nicht ausklammern, von Gott abtrennen zu müssen, sondern ihn auch und gerade in Zeiten des Leids mit den vor Urzeiten mit ihm in Verbindung gebrachten Hoffnungs- und Vertrauensaussagen von seiner Allmächtigkeit, Allwissenheit und Güte in Anspruch nehmen zu dürfen.

⁴⁷ Vgl. SATTLER (2002), 3

⁴⁸ RITTER et al. (2006), 41

⁴⁹ Vgl. GARCIA SOBREIRA-MAJER (2003), 7

5. Es geht nicht darum, Gott und die ganze Wirklichkeit mit dem Anspruch auf prinzipielle Erkennbarkeit als Inbegriff von „Sinntotalität“ zu begreifen. Gerade die Spannung zwischen Gottes Verborgenheit und Nichterfassbarkeit einerseits und seiner Liebe und seinem innigen Nahesein andererseits ist Teil des jüdisch-christlichen Gottesbildes. Gerade in der Person Jesu offenbare sich die Zusage des im Leiden erfahrbaren Mit-Dabei-Seins Gottes.
6. Die Theodizeefrage muss nicht rational-argumentativ philosophisch, sondern erzählend heilsgeschichtlich von der Hoffnung her gesehen werden, weil am Ende der Menschheitsgeschichte die universal-eschatologische Gerechtigkeit stehen wird, die alles Leiden rettend einschließen wird.
7. Manche Erklärungsversuche bergen Gefahren im Umgang mit dem Leid: z. B. a) die Leidverklärung, b) eine stoisch-apathische Haltung, die im Fatalismus und falsch verstandener Demut mündet, c) die pädagogische Instrumentalisierung von Leid als Strafe.⁵⁰

2.3.2 *Hiob*

Gerade im Buch Hiob sind mehrere Verstehensansätze auf unterschiedlichen zeitlichen und literarischen Ebenen⁵¹ zusammengefasst in einer Geschichte, die die Frage nach der scheinbaren Selbstwidersprüchlichkeit Gottes nicht ausklammern wie beim babylonischen Hiob beispielsweise, sondern problematisieren:

Wie so häufig bei biblischen Texten findet sich zum einen die „erzählte Zeit“ (hier: Hiobs), von der innerhalb der Erzählung gesprochen wird und die in diesem Fall zurückgeht auf die Zeit der „Gerechten der Urzeit“, wie Noah oder Daniel („Hiob“ = „Wo ist mein Vater?“ mit gleichermaßen Vergangenheits- und Zukunftsbezug). Zum anderen gilt es, die „Erzählzeit“ zu

⁵⁰ Vgl. RITTER et al. (2006), 41-54

⁵¹ Vgl. J.EBACH, zitiert in: OBERTHÜR (2006), 96

berücksichtigen, dass also das Buch Hiob vermutlich nachexilisch abgefasst wurde, in einer Zeit der Orientierungslosigkeit, und hier seine Berechtigung als Identitätsstiftung, Trost und Stärkung des Glaubens erfuhr. Als drittes aber sieht Jürgen Ebach noch eine übergeordnete Ebene, die am Beispiel Hiobs jene Fragen und Krisen allgemeingültig herausstellt als Menschheitsprobleme, weswegen die Geschichte nicht nur situativ zu erklären und zu trösten vermag, sondern vom Prinzipiellen sprechen möchte.⁵²

An dieser Stelle nun kann man das Buch zum einen als Geschichte zu einem dogmatischen theologischen Problem und Aufhänger für eine kognitive Diskussion über die Theodizeefrage lesen. Oder man lässt sich emotional anhand der Lebens- und Leidensgeschichte eines Menschen von den Erfahrungen leiten, die das Leben – mit Gott oder ohne ihn – für jeden bereit hält und manchmal so unvereinbar zu sein scheinen mit dem Bild, das wir uns von Gott gemacht haben. Beide Herangehensweisen zusammen genommen eröffnen wichtige Wege für das Verstehen.

Die Rahmenhandlung nimmt einen großen Raum ein und erzählt von einem Gott, der es zulässt, dass ein an ihn Glaubender der Versuchung unterworfen wird. Es taucht die Erzählfigur „Satan“ als Herausforderer Gottes auf, der allerdings nur nach Zustimmung Gottes aktiv werden kann. Dies entspricht dem alttestamentlichen Verständnis, nach dem sowohl Gutes als auch Böses, Licht und Dunkel von Gott kommen, und nicht etwa einem dualistisch agierenden Satan zuzuschreiben sind als Erklärung des Bösen in der Welt.⁵³ Bis zu dem Zeitpunkt der schriftlichen Niederlegung glaubte und hoffte man in Israel darauf, dass ein gottgefälliges Tun und Leben belohnt werde durch Wohlergehen und ein gesegnetes Leben, und auch andersherum: Leiden wurden als Sühnestrafe für die Abkehr von Gott oder alle Verfehlungen und Gesetzesübertretungen angesehen. Immerhin grenzte man sich damit deutlich von der Vorstellung einer rein willkürlichen Götterherrschaft der anderen umliegenden Völker ab. Der babylonische

⁵² Vgl. EBACH (2007), 1239

⁵³ Vgl. BECKER et al. (2003), 185

Hiob beispielsweise wird nach erfahrenem Unglück ausgegrenzt, sein Leiden negiert und damit die Frage nach der Vereinbarkeit von Leid und Gottheit schlichtweg ausgeblendet. Anders also beim biblischen Hiob: Im alttestamentlichen Denken wird die Frage nach Gott im Unglück integriert. Der Gedanke vom Tun-Ergehenszusammenhang, wie er sich eben in den älteren Weisheitsschriften (z. B. Sprüche, Amos, Jesaja) und zu Beginn der Hiobsgeschichte wiederfindet (Hi 1-2,9), wird vom Satan aufgegriffen und nochmals umgedreht: Er stellt zur Disposition, ob Hiob nicht vielleicht deshalb so fromm und gottesfürchtig sei, gerade weil er vom Wohlstand und Glück gesegnet sei oder sogar damit es ihm gut gehe. Folgte man der Rahmenerzählung allein, würde sich herausstellen, dass Hiob das Leid in Demut, Treue und voller Vertrauen ertrage, die Prüfung also bestehe und dafür mit dem gesegneten Neuanfang in doppeltem Reichtum belohnt werde (Hi 42,7-17).⁵⁴

Aber: Im Mittelteil (Hi 3,1-42,6) werden die großen Fragen gestellt, die eigenen Erfahrungen passen nicht zum traditionellen Glaubensmuster, der Zweifel an dem bislang geltenden jüdischen Wertesystem wird in den Geschichtenverlauf mit hineinverwoben. Die Boten mit ihrem sich wiederholenden Satz „Und ich alleine bin entronnen!“ sind angesichts der erlebten Katastrophe nur noch in der Lage, von dem Geschehen zu berichten, alle Gräuel nochmals wieder aufleben zu lassen, die einzige Chance, um damit fertig zu werden und auch die einzige Möglichkeit, nichts in Vergessenheit geraten zu lassen. Hiob widersteht zunächst noch allen Versuchungen und erträgt alles Leid – sogar zweimal – durch Unterwerfung und unter Anbetung seines Gottes. Er hält daran fest, dass sowohl Gut als auch Böse in der gesamten Wirklichkeit in Gottes Hand liegen: „Jahwe hat es gegeben, Jahwe hat es genommen, gesegnet sei der Name Jahwes.“ (Hi 1, 21) Dann aber ist die Geschichte in der erzählerischen Gegenwart angekommen, denn nun geht es darum, wie Hiob und seine Umwelt mit der Situation umgehen. Die Freunde Hiobs, die eigentlich zum Trösten

⁵⁴ Vgl. RITTER (1999), 218f

gekommen waren und es immerhin auch sieben (!) Tage im Schweigen mit ihm aushalten, können aus ihren Denkmustern nicht heraus, sie reden über Gott und rechtfertigen Gottes Handeln mit der Schuld, die Hiob unweigerlich an irgendeinem Punkt auf sich geladen haben müsse. Inzwischen zeigt sich aus Hiobs Perspektive hingegen in seinem un-er-träglichen Geschick Gottes Unrecht: Dieser ist der Schuldige und daher besteht Hiob als ein zur Oberschicht gehörender Bürger nun darauf, sein Recht einzuklagen,⁵⁵ seine Anklage vor Gott selbst zu bringen, mit ihm zu kommunizieren, zu streiten. Es bricht förmlich aus ihm heraus und er fordert eine Antwort von Gott auf die Frage nach dem WARUM. Aber er behält Gott als Adressaten seiner Klage (Hi 3,1-37) bei. Und tatsächlich: Gott nimmt Hiobs Klage entgegen, er redet schließlich mit Hiob selbst (Hi 38ff), für dessen Leiden es allerdings keine Rechtfertigung gibt, es wird ihm kein Sinn und Zweck zugeschrieben. Gott antwortet schöpfungs- und geschichtstheologisch: Anders als bei anderen Kulturen im israelitischen Exil ist nicht die Natur etwas Göttliches, sondern allein Gott, dessen Schöpfung Beweis dafür ist, dass er alles in seinen Händen hält und sein Volk rettend durch die Geschichte führt. Gott zeigt Hiob, dass der Zustand der Welt nicht an dem Geschick eines Einzelnen abzulesen sei und Hiobs Wissen und Gesetz nicht dem des Schöpfers der ganzen Welt entspreche. Er ist ein Schöpfer, der alles Geschick in den Händen hält und durch seine unermessliche Macht für alle und alles sorgt, auf Wegen, die dem menschlichen Verstand nun einmal nicht begreiflich sind. Gott selbst stellt klar, dass das Unterfangen, über ihn Gericht halten zu wollen und zur Rechtfertigung zu veranlassen, typisch menschlich vermessen sei („Willst du wirklich mein Recht zerbrechen, mich zum Verbrecher machen, auf dass du im Recht bist?“, Hi 40,8) und rückt den Menschen wieder an seinen Platz mit der Frage: „Wo bist du gewesen, als ich die Erde gründete? Erzähle es mir, wenn du Einsicht weißt! Wer setzte ihre Maße – du weißt es ja offenbar?!“ (Hi 38,4). Mit so vielen Fragen und der offensichtlichen Allmächtigkeit Gottes konfrontiert, erkennt Hiob

⁵⁵ Vgl. BECKER et al. (2003), 84

seine Begrenztheit und diese Erkenntnis öffnet ihm Augen, Ohren und Herz, denn er durfte Gott schauen, dessen Größe. Er ist ihm begegnet, er war ihm nahe und das ist wohl die umfassendste Erfahrung von Gottes Nähe. So kann Hiob nun Leiden und Wohlergehen annehmen, weil er sich auf jeden Fall geborgen weiß.

Damit gibt es nun zwar in dem „Fall Hiob“ ein Happy-End, das „Problem Hiob“ aber bleibt zumindest in dieser Weltzeit nach wie vor offen, denn der grundsätzliche Glaube an Gott ist kein Sedativum, das als Beruhigungsmittel fixe Lösungen enthält, und wird vermutlich auch nicht schützen vor immer wiederkehrenden Fragen oder sogar Zweifeln.

2.4 Die angemessene Rede von Gott

Immer wieder wird im Zusammenhang mit der Theodizee darauf verwiesen, dass es sich hierbei um ein „hausgemachtes“ Problem von Gläubigen handelt, da eine Verbindung von Leid mit Gott die Annahme der Existenz Gottes voraussetzt. Dennoch wird diese – empörte – Frage sehr laut in den sich eher als religiös-neutral definierten Medien gestellt, wenn es wieder zu einer dieser großen Naturkatastrophen gekommen ist. Mancher Theologe stellt dann die Frage in den Raum, ob es tatsächlich „angemessen“ sei, rein theoretisch über das Wesen Gottes zu fabulieren und ihn anzuklagen, ohne wirklich selbst tief getroffen zu sein von der Dramatik der Theodizeefrage, die einen Gläubigen angesichts des erfahrenen Leids bis in die Gottesferne treiben kann.

Andererseits wurde in den letzten Jahren in der Religionspädagogik eine besondere Art entwickelt, mit Kindern und Jugendlichen über theologische Themen ins Gespräch zu kommen. Das „Theologisieren mit Kindern (und in der Folge: Jugendlichen)“ oder der Begriff der „Kinder- bzw. JugendTheologInnen“ muss sich dabei auch immer wieder mit der Frage auseinandersetzen, ob hier eine Romantisierung stattfindet oder man beim

„wilden Rumdiskutieren“ schon von einem ernsthaften Ringen nach theologischen Antworten reden dürfe. Auf das Thema dieser Arbeit bezogen, soll überlegt werden, wie im RU von Gott geredet werden kann, ob es überhaupt zulässig ist, *über* ihn zu reden oder wie anders eine Aneignung der Theodizeeproblematik aussehen könnte.

2.4.1 „Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden?“⁵⁶

R. Bultmann (1884-1976, ein führender Vertreter der Dialektischen Theologie) nimmt dazu sehr deutlich Stellung: Ein Reden *über* Gott macht Gott zum Objekt und der Redende nimmt einen betrachtenden, neutralen Standpunkt ein. Er wägt von sich aus die Gottesfrage ab und befindet sich außerhalb dessen, worüber gesprochen wird, ohne wahre Teilhabe. Ein wissenschaftliches Reden über Gott verallgemeinert typischerweise und entsteht also nicht mehr aus einer konkreten Lebenssituation eines Geschöpfes heraus. Damit aber stellt sich der Redende außerhalb der tatsächlichen Wirklichkeit seiner Existenz, außerhalb von Gott. Das „disputare de deo“ ist – Bultmann zufolge – Sünde, selbst die ehrliche Suche nach Gott, die zu einem Reden *über* Gott führt. Denn die Allmacht Gottes ist eben nicht als allgemeine Tatsache, als Wahrheit aus einem Verlangen nach der Wahrhaftigkeit Gottes fassbar. Unser von Gott geschöpftes Leben unterliegt dem Anspruch Gottes auf uns, der durch ein Sich-außen-vor-Stellen geleugnet würde. Nur das Reden *aus* Gott wahrt dessen Allmacht und kann der Mensch sich aber nicht vornehmen und aus sich heraus tun, sondern unterliegt als Geschenk dem Geist Gottes, ist dem Menschen nicht verfügbar. So sehr wir aber Gottes Geschöpfe sind, so sehr ist er auch „der ganz Andere“, sodass sogar alternativ durch die Rede von sich selbst nicht von Gott geredet, sondern doch nur wieder dem Geheimnis der eigenen Person auf die Spur gekommen werden kann. Auch die moderne fromme Rede von Gott als dem Irrationalen, den ich durch Selbstverleugnung außerhalb meiner selbst erst suchen müsste, stellt nur

⁵⁶ Vgl. BULTMANN (1993), 26-37

eine Flucht vor Gott als dem Grund der eigenen Existenz, also vor sich selbst, dar. Die einzige mögliche Position des Menschen Gott gegenüber ist – nach Bultmann – die des Sünders, der zwar von Gott reden möchte, aber nicht kann, der Gott gegenübersteht, „diesen ganz Anderen“ aber nicht sieht. Sogar das Reden als Verbreiten von Weltanschauungen (auch einer theistischen oder christlichen) erfüllt nur den Zweck, sich in der konkreten Auseinandersetzung mit Schicksal und Tod nicht auf sich selbst beziehen und Verantwortung übernehmen zu müssen, sondern durch Verallgemeinerung und Objektivierung von der eigenen bedrohten Person abzulenken. Bultmann entwickelt den Gedanken, dass der sündige Mensch möglicherweise also auch gar nicht immer zwingend von Gott reden *muss*, und wenn, würde auch dies nicht seiner Entscheidung obliegen, sondern sich offenbaren als ein gottgewirktes „Reden-Müssen“, nicht einem psychologisch gemeinten, menschlichem Müssen. Sich aber in freier Tat dem „Müssen“ zu fügen, bedeutet Gehorsam ohne – von außen betrachtete – Abhängigkeiten. So verstanden kann logischerweise – nach Bultmann – nicht verallgemeinernd gesagt werden, wann der richtige Zeitpunkt für das existentielle „Reden-Müssen“ gekommen ist, dies ist uns nicht verfügbar. Wir können auch nicht *wissen*, ob dieses Müssen für uns Wirklichkeit wird, wir können nur daran *glauben*. Glauben ist „die Bejahung des Tuns Gottes an uns, die Antwort auf sein an uns gerichtetes Wort“,⁵⁷ nur so können wir von ihm reden, dass er an uns handelt. Rechtfertigung, Vergebung der Sünden meint dann, dass Gott uns erlöst von unserem menschlichen Tun und Reden, das uns von ihm trennt, und dem Menschen die Freiheit gibt, mehr von seinem guten Geist in sich aufzunehmen und aus Gott heraus zu reden und zu handeln, ohne dies objektivierbar zu wollen, sondern aus einem geistgewirkten freien Müssen heraus. Glaube kann nicht zum Standpunkt werden und unser Tun und Reden ist nur sinnerfüllt, wenn wir von der Gnade der Sündenvergebung nicht zu wissen beanspruchen, sondern an sie unverfügbar glauben.

⁵⁷ BULTMANN (1993), 36

2.4.2 „Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen“

Schon an dieser Stelle soll kurz dargelegt werden, wie die „Väter und Mütter“ der „Theologie von Kindern“ grundsätzlich zur „angemessenen Rede“ von Gott stehen, dies wird hier zunächst analog auf Jugendliche übertragen und im Weiteren spezifiziert: „*Können* Kinder/Jugendliche überhaupt Theologie betreiben, *dürfen* sie ohne theologische Vorkenntnisse sich Gott selbst zusammenbasteln oder ohne Glauben über ihn reden?“ – so lautet zugespitzt die kritische Frage.

Zunächst stellte A. Bucher 2002 im ersten Jahrbuch für Kindertheologie der bis dato weit verbreiteten Ansicht in der Religionspädagogik ein anderes Bild vom Kind entgegen, das sich über Jahrhunderte hinweg erst entwickelte und nicht zuletzt von den Impulsen auch aus der Bewegung der Kinderphilosophie profitierte: Kinder werden von Jesus in die Mitte gestellt und sind keine defizitären leeren Wesen auf unterster Stufe, die nur mit den richtigen, kindgemäß präparierten Glaubensinhalten anzufüllen sind, um aus ihnen gläubige Erwachsene zu machen. Entwicklungspsychologisch gestützt und empirisch belegt kann inzwischen gesagt werden, dass Kinder durchaus theologische Kompetenzen aufweisen, sich als aktive Subjekte ihre eigene Wirklichkeit konstruieren und dementsprechend auch zu einer religiösen Dimension verhalten können (das gesamte Weltbild des Kindes umfasst auch eine substanzielle Religiosität, welche die Inhalte einer Kindertheologie bestimmt), wobei der Begriff der Theologie weiter gefasst werden muss, mehr meint als die an Universitäten gelehrte Wissenschaft von Gott und daher die bisherige Trennung zwischen theologischen ExpertInnen und Laien in Frage stellt. Bucher greift hier auf M. Luthers „Priestertum der Laien“ ebenso zurück wie auf K. Rahners „Denn jeder ist als Mensch und Christ Theologe. (...) Und darum gibt es eigentlich in der Theologie keine saubere Grenze zwischen Fachleuten und Dilettanten.“⁵⁸ Die Unterscheidung zwischen allgemeiner/elementarer und professioneller

⁵⁸ BUCHER (2002), 11

Theologie trägt dem Gedanken Rechnung, dass der Erwerb von theologischem Wissen in gewisser Spannung steht zum Glauben, zumindest der Wissenserwerb mit dem Glauben nicht unmittelbar einhergeht. JedeR aber könne – Bucher zufolge – TheologIn sein, denn „jede gläubige religiöse Rede (ist) eine theologische Rede, sofern der glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht“,⁵⁹ demzufolge also auch Kinder als vollwertige Menschen mit einem Recht auf ihre – gleichwertige – Kindertheologie⁶⁰ und dem gleichzeitigen Recht auf religiöse Bildung.⁶¹

F. Schweitzer und T. Schlag⁶² ordnen daran anknüpfend genauso die Jugendtheologie der Laintheologie zu, um zum einen deren Berechtigung und den damit verbundenen Perspektivenwechsel zu unterstreichen und zum anderen den Unterschied zur wissenschaftlichen Theologie deutlich zu machen (obwohl sie bei anderen Aspekten sehr wohl die Eigenständigkeit und Unterschiedlichkeit gegenüber der Kindertheologie feststellen). Theologie (etwas weitergehend) wie auch „Jugendtheologie“ bestimmen sie als Reflexion und Kommunikation von existentiellen („das, was den Menschen unbedingt angeht“, Paul Tillich) eigenen und fremden religiösen Vorstellungen und Vollzügen, die nicht nur kognitiv erfolgt. Als problematisch in diesem Zusammenhang wird von Schweitzer und Schlag die sonst allgemein mitgedachte Begrenzung des Theologiebegriffes auf das Vorhandensein des – christlichen – Glaubens und einen Gemeinschaftsbezug angesehen, da die Jugendlichen selbst diesbezüglich sich nicht schon immer eindeutig festlegen wollen oder können. Demnach

⁵⁹ WIEDENHOFER, Siegfried (2000), Art. „Theologie“, in: Lexikon für Theologie und Kirche 9, Freiburg i. Br., 2000, 1435, zitiert in: BUCHER (2002), 11

⁶⁰ „Jedes Kind bringt als Individuum und Subjekt seiner Religiosität sein eigenes Gottesbild hervor und erweitert damit das bunte Bilderbuch an Gottesbildern um eine neue Seite.“; SCHREINER, Martin/THOMAS, Rahel (2000): „Man weiß ja auch nicht, wie Gott in echt aussieht“. Werkstattbericht über eine empirische Studie zu Gottesvorstellungen in der Grundschule, in: Comenius-Institut (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden, Münster 2000, 171, zitiert in: BUCHER (2002), 18

⁶¹ Vgl. BUCHER (2002), 9-21: Es gilt, die Balance zu halten zwischen dem Zulassen, fragenden Verstehen und Respektieren einer ersten Naivität bei Kindern, solange sie diese brauchen und zugleich Raum für neue, nicht richtigere (!) Gedankengänge anzubieten, die durch aktive Aneignung, weniger Vermittlung, zur weiteren Entwicklung des Glaubens führen können.

⁶² Vgl. SCHLAG/SCHWEITZER (2011), 47-51, 180-181

meinen die Autoren, dass – zugespitzt formuliert – auch ungetaufte Jugendliche überall dort „Jugendtheologie im weiteren Sinne“ betreiben⁶³, wo sie sich auf das „ernsthafte Nachdenken über Fragen von Religion, Glaube und Wahrheit einlassen“. Bei der „Jugendtheologie im engeren Sinn“ erfolge dies vor dem Hintergrund einer Bindung an den christlichen Glauben und einer Glaubensgemeinschaft.

R. Oberthür postuliert (auf Kinder bezogen), dass es keine Trennung von emotionaler Betroffenheit und kognitivem Begreifen gibt, wenn Kinder von einer Thematik durch entsprechend vielfältige Lernarrangements wirklich gefesselt sind. Theologisch begründet er dies damit, dass religiöses Verstehen und sinnliche Erkenntnis sich wechselseitig bedingen.⁶⁴

2.5 Orientierung

2.5.1 Eine Vielfalt an Antwortstrategien

Es kann – wenig überraschend – konstatiert werden, dass es tatsächlich eine Fülle an Denkmöglichkeiten gibt, um sich mit der Theodizeefrage auseinander zu setzen und damit tragfähige Standpunkte für tatsächlich erlebte oder noch zu erlebende Leidsituationen für sich entwickeln zu können. Mit diesem Hintergrundwissen lassen sich die jeweiligen Antworten der SchülerInnen aus den Befragungen hoffentlich korrekter zuordnen bzw. die Interpretationen der im folgenden Kapitel vorgestellten Studien besser nachvollziehen.

2.5.2 Bibeltheologische Einblicke

Mit der Hiob-Geschichte wird klar der Akzent gesetzt, dass die Klage und Anfechtung aus der inneren Betroffenheit heraus ihren Platz bei Gott hat und innerhalb der Gottesbeziehung geschehen darf. Hiobs Frage nach

⁶³ SCHWEITZER/SCHLAG (2011), 181

⁶⁴ OBERTHÜR (1995), 17

vernünftigem Sinn seines Leids verläuft ins Leere, es wird auch nicht „weg-erklärt“, hingegen erfährt er das Gegenwärtigsein eines tröstenden Wortes eines Gottes, der gerade im Leid sich ihm hörend zuwendet. Die Theodizeefrage kann innerhalb des jüdisch-christlichen Glaubenssystems zwar nicht beantwortet werden im Sinne eines gelösten Kreuzworträtsels, vielmehr wird das Geheimnis um Gott nicht völlig gelüftet, und das Wahrnehmen einer scheinbaren Selbstwidersprüchlichkeit dieses Gottes, das Bewusstwerden einer Spannung zwischen der unerreichbaren Ferne des Schöpfergottes und der liebenden Nähe des Gottes, der seine Menschen über die Ewigkeiten nicht verlässt, all dies muss nicht zwangsläufig zu getrennten Wegen führen. Denn der Glaube erfordert das Aushaltenkönnen von Spannungen an vielen Punkten: „Alle, die glauben, hinken ein wenig wie Jakob nach dem Kampf mit dem Engel am Jabbok.“ (Dorothee Sölle⁶⁵) Für die erfahrungsorientierte Dimension wartet die Geschichte sehr wohl mit Möglichkeiten des Umgangs mit Leid auf (u.a. „Bejahung des Lebens *trotz* des Leids“⁶⁶), genauso wie einigen noch heute gängigen Erklärungsmustern eine Absage erteilt wird.

2.5.3 Von Gott reden

Es scheint drei sehr ähnliche, aber nicht gleiche Spannungsfelder der angemessenen Rede von Gott zu geben (Schnittmengen inbegriffen), die es lohnt, sich bewusst zu machen: Man kann erstens entweder als Kind bzw. Laie *vom Glauben her oder als ExpertIn* mit wissendem Hintergrund *von, über, aus* Gott reden. Es kann zweitens aus der Perspektive einer *gläubigen Person*, die an die Existenz Gottes glaubt oder aber vom Standpunkt eines *Nichtgläubigen* über Gott geredet werden. Drittens ist es aber auch möglich, aus der Nähe der *emotionalen Betroffenheit* oder aber aus der *kognitiven Distanz* sich mit Gott verbal in Diskussionsrunden zu befassen. Die Motive zu reden, sind dabei sicher unterschiedlich, die Berechtigung zur Rede auch?

⁶⁵ Dorothee SÖLLE (ohne Quellenangabe), zitiert in: DRESSLER (2001), 30

⁶⁶ DRESSLER (2001), 31

Wer will entscheiden, in welchen Augenblicken Menschen *aus* Gott sprechen? Ist Theologie nicht immer eine Suchbewegung, bei der versucht wird, mit menschlicher Rede und Frage ein Stück von Gott zur Sprache zu bringen? Möglicherweise ist schon beim Stellen der Theodizeefrage der Heilige Geist wirksam, weil sich der Redende vielleicht nicht mit dem Schmerz in der Welt abfinden will? Erkenntnis wird manchen Menschen beim Sprechen zuteil, Zusammenhänge werden mitten im Satz, in der Artikulation, plötzlich klarer. Auch das Gebet wird nicht deswegen gesprochen, um Gott an seine Aufgaben zu erinnern oder ihm für erledigte Wunscherfüllungen zu danken, sondern weil durch das bewusste Aussprechen etwas mit dem Betenden geschieht, in der Zuwendung, dem sich Öffnen zu Gott. Im Austausch mit Anderen erfahren Menschen, wie bereichernd die Vielfalt an Ansichten für die eigene Konstruktion von Wirklichkeit und Glaubenswelt sein kann. Dies gilt wohl gleichermaßen für Erwachsene wie für Kinder und Jugendliche, obwohl gerade die Mischung von kognitivem und emotionalem Erfassen den Kindern besondere Wege ermöglicht, um die vielen theologisch gedachten Spannungsbögen auszuhalten oder mit einem kräftigen „Trotzdem“ gut leben zu können. Dies fällt Jugendlichen meist nicht mehr so leicht, entwicklungsbedingt muss der Glaube an Gott sich an den nun zunehmend wahrgenommenen Wirklichkeiten in der Welt messen lassen.

Allerdings: Es geht bis hierhin um die „gläubige Rede“. Wie schaut es aber mit der Betrachtung von außen aus?

Seit der öffentlichen Akzeptanz vom religionskritischen Reden wird sich die Theologie daran gewöhnen müssen, dass Gottes Existenz zur Diskussion gestellt, dass die Theodizeefrage nicht nur innerhalb des jüdisch-christlichen Rahmens gestellt wird – und zwar mit unterschiedlichen Absichten. Sicher wird man hier nicht immer eine Suchbewegung zu Gott hin voraussetzen können, sondern in einer Diskussion eher den Versuch sehen, Gottes Nichtexistenz nachzuweisen (die Theodizee als ein Fels des Atheismus).

Aber ist dies ein Grund, nicht über diese menschlichen Gedanken zu reden, sich an den entgegengesetzten „Wahrheiten“ zu reiben? Ob auf solchem Austausch tatsächlich Segen liegt, wird die/der gläubige GesprächsteilnehmerIn spätestens im Nachhinein selbst spüren, ob es ihr/ihm – trotz der eingeschränkten sprachlichen Erfassbarkeit Gottes – mithilfe des Heiligen Geistes gelungen ist, nicht nur kognitiv über Gott zu reden, sondern etwas von seiner Botschaft „rüüberzubringen“.

Im Religionsunterricht wird auch geredet und findet der Austausch verschiedener Ansichten statt, um die SchülerInnen anzuregen, eigene Standpunkte zu finden. Welchen Anteil hat hier die Rede *aus* Gott, besonders beim „Theologisieren von Jugendlichen“? Genauere Überlegungen dazu finden sich in Kapitel 4 und 5.

3 Zweite Station: Theodizee bei Jugendlichen

Schon an dieser Station der gedanklichen Ausflüge richtet sich der forschende Blick auf die unterschiedlichen Studienergebnisse, welche ursächlich für die Forschungsbemühungen waren. Sie werden im Folgenden ausführlich vor- und gegenübergestellt, soweit es für diese Arbeit zielführend erscheint.

3.1 Einbruchstelle des Glaubens: K. E. Nipkow

Nipkow schildert zu Beginn seines Buches „Erwachsenwerden ohne Gott. Gotteserfahrung im Lebenslauf“, dass in der allgemeinen Wahrnehmung der ReligionspädagogInnen und TheologInnen zunehmend Menschen ihren Glauben mit der elementaren Frage auf den Prüfstand bringen, ob Erwachsenwerden mit oder ohne Gott geschieht, unabhängig von Christus. Er nennt dies „nachchristliche Situation“ und bewertet diesen Vorgang zweigeteilt: Zum einen falle damit eine Fülle an tiefen, wichtigen Fragen und Themen der Menschen allgemein und speziell in der Theologie weg, christliche Grundaussagen seien nicht mehr bekannt, blieben unbearbeitet. Andererseits finde eine Konzentration auf das Wesentliche statt, nämlich auf den Glauben an die Existenz Gottes.⁶⁷

Nipkow zeichnet nach, wie sich der Glaube genau an diesem einzigen Dreh- und Angelpunkt, der Gottesfrage, festmacht und im Verlauf eines Lebens verändert.

In der frühesten Kindheit entsteht der Glaube eines Kindes zunächst aus einem zwischenmenschlichen Geschehen heraus in der Bindung an die Eltern und den dabei erlebten emotionalen Grunderfahrungen. Der Gott des Kindes entspricht einem „privaten“ Gottesbild aus den Phantasien, Gefühlen und daraus gefolgerten Einsichten. Für die konkrete Entdeckung seines

⁶⁷ Vgl. NIPKOW (1987), 9

eigenes Glaubens durch das Kind aber ist es – nach Nipkow – darauf angewiesen, dass andere Menschen aus dem Lebensumfeld von Gott erzählen, die Welt religiös deuten, sich in ihrem Tun auf ihn beziehen und eine Verbindung entstehen kann zwischen dem „privaten“ Gott der eigenen inneren Geschichten und dem „offiziellen“ christlichen Gott der kirchlichen Überlieferung. Dafür sei das Vertrauen in die ErzählerInnen und Lehrpersonen ebenso wichtige Voraussetzung wie die Möglichkeit für das Kind, sich auch kognitiv mit dem eigenen Glauben auseinander zu setzen, um diesen für die Deutung einer Welt mit heranziehen zu können, die sich ihm von Jahr zu Jahr mehr auftut. Erst dann könne Glaube sich im Zusammenspiel beider Gotteskonzepte entwickeln.⁶⁸ Der Religionspädagoge Nipkow räumt der in den alten Religionen erforderlichen „ausdrücklichen Unterweisung und Überlieferung“ als den über Glauben oder Nichtglauben entscheidenden Faktor einen sehr hohen Stellenwert ein, wohlwissend um die möglicherweise tief treffenden und destruktiven Auswirkungen einer falsch verstandenen Pädagogik.⁶⁹ Es können erste Zweifel entstehen, die später für das Jugendalter typisch sein werden, dann mit den entsprechenden Auswirkungen:

1. Zweifel an einem Gott, den man nicht sehen oder an seinem Eingreifen erkennen kann,
2. Zweifel an dem Gott, der entgegen der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse für Anfang und Ende der Welt und des Lebens stehen soll,
3. Zweifel an der Existenz eines Gottes, der vielleicht nur eine menschliche Fiktion ist und
4. Zweifel an der Glaubwürdigkeit der Bibel und der Kirche.

Nipkow bricht an dieser Stelle eine erste Lanze für die Kinder-Theologie, indem er von den ReligionspädagogInnen den gebotenen Respekt ein-

⁶⁸ Vgl. NIPKOW (1987), 39-41

⁶⁹ Vgl. NIPKOW (1987), 28

fordert, der den Kindern gelten sollte. Er ermahnt sie dazu, diesen zweifelnden Fragen nicht auszuweichen aufgrund vielleicht eigener theologischer Unsicherheiten, sondern aufzugreifen und den Kindern Glaubensaussagen vor deren Verstehenshorizont zu vermitteln.⁷⁰

Nipkow zeichnet die Situation der säkularen Gesellschaft dergestalt nach, dass Jugendliche verstärkt die Mechanismen nutzen, die die Gesellschaft ihnen anbietet zur „Sinnvermeidung“ und Lebensdeutung ohne religiöse Dimension. Nipkow verwendet hier den Begriff der „lapidaren Verabschiedung Gottes“⁷¹. Andererseits stellt aber eigentlich die potenziell aufbrechende Frage nach dem Sinn des Lebens in der Jugendzeit gerade die zweite große Gelegenheit dar, nach Gott zu fragen und sich mit ihm zu beschäftigen.⁷²

Nipkow interessierte also zum Zeitpunkt seiner Untersuchungen (1982/83), wie Jugendliche sich aktuell zur Gottesfrage tatsächlich äußern würden. Er führt aus, wie schwer es ist, diese Frage an bestimmten Kriterien festzumachen: Wie kann eine Gottesbeziehung klassifiziert werden, wenn beispielsweise die technokratische Unterscheidung anhand einer Kirchenmitgliedschaft nicht mehr aussagekräftig erscheint? Aufgrund der Pluralität und Individualisierung und damit zunehmend selbstgestrickter Patchwork-Religionen fällt auch eine Festlegung auf bestimmte christlich-tradierte Glaubensaussagen schwer. Besonders berücksichtigt Nipkow die entwicklungspsychologischen Theorien und Stufenmodelle von Erik H. Erikson, J. Fowler und F. Oser, um die Gotteserfahrungen nach ihren Entstehungsvoraussetzungen in der Persönlichkeitsentwicklung genetisch-kausal zu untersuchen. Dadurch könnten ausschlaggebende Einflüsse herausgefiltert und bei der religionspädagogischen Vermittlung berücksichtigt werden.⁷³

⁷⁰ Vgl. NIPKOW (1987), 34-39

⁷¹ NIPKOW (1987), 49

⁷² Vgl. NIPKOW (1987), 48-49

⁷³ Vgl. NIPKOW (1987), 83-84

Besonders wichtig erschien Nipkow die unmittelbare Frage danach, „ob Gott wirklich ist und wie er ist (ontologische Frage) und ob das über ihn Gesagte wahr und überzeugend ist (Geltungs- bzw. Wahrheitsfrage)“⁷⁴ und stellte sie in den Mittelpunkt seiner Untersuchungen. Er deutet die Ergebnisse einer von R. Schuster dokumentierten Studie,⁷⁵ bei der 16- bis 20-jährige BerufsschülerInnen repräsentativ für Baden-Württemberg gebeten worden waren, einen vorgegebenen Satzanfang („Gott ist ...“), eine Frage („Woran denken Sie bei dem Wort „Gott“?“) oder ein Zitat („M. Luther: Worauf du nun dein Herz hängst und verlässt, das ist eigentlich Dein Gott“) aufzugreifen und dazu einen eigenen Text schriftlich zu verfassen.

Nipkow macht vier so genannte „Entscheidungsfelder bzw. Einbruchstellen“⁷⁶ als Ursachen für die „lapidare Verabschiedung Gottes“ aus, die in engem Zusammenhang mit den Zweifeln stehen, die bereits in der Kindheit auftauchen können: Der Sinn des Seins aus theologischer Perspektive, die Liebe, der gute Charakter der Schöpfung, die Besiegbarkeit des Bösen und die Überwindung der Sünde sind Nipkow zufolge Aussagen, die von den Jugendlichen meist in Frage gestellt werden. Demgegenüber stehe für sie die Erwartung an einen liebenden und helfenden Gott als „Verkörperung von Güte und Garant des Guten“⁷⁷ eindeutig im Vordergrund. Es ist Ausdruck ihrer Sehnsucht nach liebender Gemeinschaft, wobei Gott persönlich gespürt und als mit Allmacht ausgestatteter Handelnder erfahren werden möchte. Der Glaube an die Existenz Gottes wird also – laut Nipkow – an der Erfahrbarkeit seines Wirkens festgemacht. Diese Hilfe, sein Eingreifen, werde von eher noch kindlich empfindenden Heranwachsenden dann auch in konkreten Notsituationen erwartet, das Beten wende sich an Gott, den Wunscherfüller. Bei manchen Jugendlichen erstreckten sich die Erwartungen darauf, in Gott das Ideal für das bedingungslos Gute sehen zu wollen. Gott wird zum Idol als Projektionsfläche für das Bedürfnis nach

⁷⁴ Vgl. NIPKOW (1987), 19

⁷⁵ Vgl. SCHUSTER R. (Hg.) (1984): Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, zitiert in NIPKOW (1987), 10 und 49

⁷⁶ NIPKOW (1987), 56

⁷⁷ NIPKOW (1987), 52

Identifikation besonders im Jugendalter. Bei Enttäuschung dieser Erwartungen und besonders bei akuten und unerklärlichen Leiderfahrungen im direkten Umfeld oder Katastrophen und Ungerechtigkeiten im Weltgeschehen könne in den von den Heranwachsenden verfassten Texten ein schwerer Vertrauens- und Glaubensverlust ausgemacht werden. Die „Selbstwidersprüchlichkeit Gottes zwischen Allmacht und Liebe“⁷⁸ wird ihnen deutlich, das Thema „Theodizee“ steht im Raum und kann höchst problematisch für die Gottesbeziehung werden. Nipkow kann allerdings nicht eingrenzen, wie stark die Verzweiflung und qualvoll die Klage an die Adresse Gottes dabei ist, hier fehlte im Rahmen der Studie die Möglichkeit, in vertiefenden Interviews genauer nachzufragen. Nipkow stellt jedoch – ähnlich wie Stögbauer – dar, dass es typ- und altersbedingt von den Erwartungen und Gottesbildern abhängig ist, in welcher Weise das ausbleibende Eingreifen Gottes zu Enttäuschung und Glaubensverlust führen können.⁷⁹

Glaubenszweifel und Gottessuche betreffen dieselben elementaren Fragen, die auch fundamentale theologische Themen darstellen. Trotz der vier potenziellen Einbruchstellen bei dem Verlust des Glaubens an Gott stellt Nipkow aber auch ein sehr individuelles Vertrauensverhältnis zu Gott gerade bei Jugendlichen im zweiten Lebensjahrzehnt fest, das in eigenen Bekenntnissen zum Ausdruck gebracht wird. Diese haben sich z. T. stark von einem christlichen Selbstverständnis entfernt und sind durch ein individuelles Auswahlverhalten geprägt. Sie fühlen sich diffus noch als Christen, geraten sie bei entsprechenden Nachfragen ins „definitorische Niemandsland“.⁸⁰ Gott aber wird als persönlicher Freund und Zuhörer, als Gegenüber beschrieben, was – Nipkow zufolge – entwicklungsbedingt dem Bedürfnis nach Individualisierung und Identitätsbildung im Jugendalter entgegenkommt („individuiert-reflektierende Stufe des Glaubens“ nach

⁷⁸ NIPKOW (1987), 56

⁷⁹ Vgl. NIPKOW (1987), 52-60

⁸⁰ FEIGE, Andreas (1982), Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche, mit Beiträgen von M. Affolderbach u.a., Hannover, 119ff, zitiert in: NIPKOW (1987), 80

Fowler⁸¹⁾ oder aber sich zum Deismus auswachsen kann, wie ihn Oser/Gmünder beschreiben als Stufe des größten Abstandes zur Religion und Konzentration nur auf sich selbst mit einem fern vom Alltag existierenden Gott am Rande. Zudem stellt Nipkow bei den Jugendlichen eine Religiosität fest, die einen ewig helfenden und verzeihenden Gott nicht sucht, weil etwa das theologisch-reformatorisch zugrundeliegende Schuld-bewusstsein in der Spannung des „simul iustus et peccator“ vorhanden wäre, sondern einfach aus einem elementaren Hilfs- und Liebesbedürfnis heraus. Dies hat zur Folge, dass das Wort vom Kreuz seine christliche Bedeutung für diese Heranwachsenden verliert, die Gottesfrage wird zunehmend abgekoppelt vom christlich-kirchlichen Deutungsrahmen. Dennoch wird aber nach dem Gott des Evangeliums, dem Gott der über alle menschliche Vorstellungskraft hinausreichenden und annehmenden Liebe gerufen. Die Gottesfrage selbst brennt genauso unter den Nägeln, aber in einem nachchristlichen Kontext.⁸²

Genau aufgrund der Gefahren und Chancen leitet Nipkow die Dringlichkeit für eine religionspädagogische Begleitung für Heranwachsende ab und der Theodizeethematik kommt dabei eine vorrangige Bedeutung zu.⁸³

3.1.1 Kommentar

- Aus Nipkows Beschreibung der Studie von R. Schuster, ihrer Methodik und den daraus abgeleiteten Interpretationen der Studienergebnisse lässt sich nur in Ansätzen nachvollziehen, wie die Ergebnisse zustande gekommen sind. Es wird lediglich auf die Veröffentlichung durch Schuster selbst hingewiesen. Eine Verknüpfung zwischen qualitativen Studienergebnissen und Schlussfolgerungen findet lediglich durch Anführen einiger kurzer Aussagebeispiele als Untermauerung der vorangestellten theoretischen Interpretationen statt, denen die LeserInnen nur fraglos folgen können.

⁸¹ NIPKOW (1987), 83

⁸² Vgl. NIPKOW (1987), 87-89

⁸³ NIPKOW (1987), 57

- Dennoch lässt sich aus der Beschreibung des Forschungsdesigns schließen, dass im Mittelpunkt des Interesses das Gottesbild stand sowie die Frage, inwieweit die Theodizeethematik in den Ausführungen der SchülerInnen eine Rolle spielte. Es wurde also festgestellt, ob diese Problematik sich – aus welchen Gründen auch immer – in einer entsprechenden Gottesvorstellung niedergeschlagen hatte oder nicht.
- Der „Verlust des Glaubens“ oder die „Zerstörung einer Beziehung“ sind negativ konnotierte Begriffe, die zeigen, dass aus Nipkows Perspektive hier etwas Negatives geschieht, das es konsequenterweise – und aus seiner Sicht durchaus verständlich – zu verhindern gilt, allerdings unter der Preisgabe der Ergebnisoffenheit im religionspädagogischen Lehrprozess. Schwierig bei der Interpretation von wissenschaftlichen Resultaten ist die Verknüpfung auch mit Wortschöpfungen wie „lapidare Verabschiedung Gottes“ oder „nachchristliche Situation“, da hier eine Wertung des Forschenden durchscheint, die einer neutralen Betrachtung und Interpretation des Datenmaterials nicht zuträglich sein könnte.
- Für die religionspädagogische Arbeit ergibt sich die Aufgabe, den SchülerInnen Räume zu eröffnen, um sich Kompetenzen im Umgang mit Leid anzueignen. Insofern wäre dann eine fiktive oder selbst erlebte Leidsituation Ausgangspunkt aller Überlegungen. Die spannende Frage lautet hier, ob ohne Einflussnahme von außen dann Gott mitgedacht werde und die religiöse Dimension im eigenen Leben also eine Rolle spiele oder eher theoretischer Natur und Gegenstand eifriger Diskussionen ohne Glaubensbezug sei. Würden die Probanden der Studie nach Einwirkung des Faktors „Betroffenheit“ dann auch noch Gott und das Leid mit einem UND verknüpfen und wie sähe die Position Gottes dann bei ihnen aus? Dazu liefern die Studienergebnisse bzw. deren Interpretationen durch Nipkow methodenbedingt keine Aussagen.
- Ebenso stellt sich die Frage nach den Antworten derjenigen, die keine Einbruchsstelle offenbarten. Wie wurde der weiterhin bestehende Glaube begründet, welche Gottesbilder finden sich dort?

- Nipkow geht in seinen Überlegungen nicht der Frage nach, ob die Theodizeefrage für die SchülerInnen eine bewusste Relevanz besäße, wenn man sie gezielt danach fragen würde. Er begründet seine These, dass diesem Thema eine vorrangige Bedeutung zukäme, mit den vorgefundenen Zweifeln und der Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit einem Problem, das die Jugendlichen selbst zwar nicht empört, als Frage hinausschreien würden, aber wohl offensichtlich in ihren Überlegungen eine wichtige Rolle spiele. Reicht diese Herleitung aus, um der Theodizeefrage eine vorrangige Bedeutung zuzumessen?

3.2 „Gottesverdunstung“ und „Krise des Theismus“:⁸⁴

W. Ritter, H. Hanisch, E. Nestler, C. Gramzow

Die Autoren formulieren als studienleitende Fragestellungen zur Projektentwicklung, ob:

- a. die Theodizeefrage bei Kindern *und* Jugendlichen in gleicher Weise und hier speziell mit der gleichen Dringlichkeit auftaucht (bezugnehmend besonders auf Nipkows Studien und daraus abgeleiteten Forderungen),
- b. die Mehrzahl der Heranwachsenden an Gott die Erwartung als „Helfer und Garant des Guten“ hat und demzufolge die Theodizeefrage wirklich noch heute die erste Einbruchsstelle für den Verlust des Gottesglaubens ist (s. Nipkow),
- c. die „Anfechtungen“ des Gottesglaubens durch die Theodizeethematik nur Jugendliche zwischen 16 und 20 Jahren betrifft und Kinder nicht,
- d. die SchülerInnen verschiedene Theodizeekonzepte entwickeln,
- e. die Aussagen der Stufentheorie von Oser wirklich zutreffend sind, besonders angesichts der anzutreffenden Theodizeekonzepte und Beobachtung, dass Grundschulkinder Gott im Zusammenhang mit Leid entschuldigen oder ob diese eher Archetypen entspricht,

⁸⁴ RITTER et al. (2008), 1 und 168

- f. welche Rolle die religiöse Sozialisation spielt und ob
- g. die religionspädagogischen Schlussfolgerungen Nipkows von 1987 der Situation der Jugendlichen heute noch gerecht werden.⁸⁵

Das Studienprojekt sollte die entwicklungspsychologische Kartographie von der Auseinandersetzung mit der Theodizeefrage bei der Verarbeitung von Leiderfahrungen vom Grundschulalter bis zum frühen Erwachsenenalter ermöglichen. Weiterhin sollte die Studie helfen, religionspädagogische Konsequenzen für den Umgang mit der Theodizeefrage zu formulieren.

W. Ritter führt einige Studien aus der Vergangenheit an, deren unterschiedliche Aussagen bezüglich des Umgangs von Kindern und Jugendlichen mit der Theodizeethematik eine Vielzahl an Fragen aufwerfen, sodass er im Verbund mit den anderen Buchherausgebern ein Studienprojekt entwirft, um verallgemeinerbare religionspädagogische Schlussfolgerungen ziehen zu können. Besonders erhebt Ritter für seine Studie den Anspruch, aufgrund des Forschungsdesigns die Eigenperspektive der Kinder und Jugendlichen und deren eigene Relevanzsysteme wahrnehmen und ermitteln zu wollen⁸⁶. Dies sollte methodisch durch das Gruppendiskussionsverfahren in einem schulüblichen Rahmen abgedeckt werden. Als Gesprächsimpuls diente die Präsentation einer fiktiven Leidgeschichte⁸⁷ mit anschließenden Leitfragen für die gemeinsame Bearbeitung, deren Verlauf und Inhalt dadurch also hauptsächlich von den Relevanzen der beteiligten SchülerInnen bestimmt worden sei. Diese Wichtigkeiten träten – laut Ritter – besonders in den Momenten „von großer metaphorischer Dichte“ und „starker Selbstläufigkeit“ im Gespräch offen zutage (hier wird R. Bohnsack häufiger zitiert⁸⁸). Die Untersuchungen fanden in west- und

⁸⁵ Vgl. RITTER et al. (2006), 21-24, 58 und 72f

⁸⁶ Vgl. RITTER et al. (2006), 55-75

⁸⁷ Bei der Leidgeschichte ging es um einen krebskranken 9-jährigen Jungen namens Peter, der erst von seiner Krankheit nichts erfährt, weil seine Eltern ihm nichts sagen. Beten scheint ihm sehr geläufig, wurde hier als sichtbarer Ausdruck einer religiösen Beziehung zu Gott verwendet. Schließlich spricht Peter selbst seine Eltern an und zeigt seine Ängste und Traurigkeit offen. Medizinisch gibt es keine Hoffnung mehr. Der Satzeschluss demonstriert Peters Verzweiflung, weil er noch nicht sterben will, er hat doch noch so viel vor.

⁸⁸ BOHNSACK R. (2003), Rekonstruktive Sozialforschung, Opladen, zitiert in: RITTER et al. (2006), 78f

ostdeutschen Schulen in Nürnberg und Leipzig statt, die sich in kirchlicher Trägerschaft befanden, mit insgesamt 84 Gesprächsgruppen bzw. 392 Personen in der weiten Altersspanne von 10 bis 18 Jahren. Das Forscherteam nahm bei der Verwendung der Geschichte bewusst die Möglichkeit der Einführung auf das Thema Krankheit in Kauf, in der Hoffnung auf dennoch viele unterschiedliche Erzählungen eigener Leiderfahrungen seitens der SchülerInnen. Außerdem sollte bewusst die Religion als Anknüpfungspunkt vorgegeben werden, um die Kinder und Jugendlichen zur Theodizeefrage zu motivieren. Ritter begründet dies mit dem Erkenntnisinteresse, das sich auf den spezifischen Umgang mit der Thematik und die Entdeckung mehrerer Deutungs- und Handlungsalternativen in der Geschichte bezöge und nicht auf die allgemeinere Frage, ob die SchülerInnen überhaupt irgendein Gotteskonzept mit in die Diskussion über Leid einbringen würden. Ausführlich beschreibt Ritter die Bemühungen, methodisch „sauber“ die vielen Gesprächsaussagen auszuwerten und zu interpretieren:

Es wird berichtet, dass die Gespräche sich oft an anderen „Knackpunkten“ der Geschichte festhaken, sodass die Leidthematik nicht Gegenstand der Auseinandersetzung wurde. Die Qualität der Gespräche sei erwartungsgemäß sehr unterschiedlich und im Wesentlichen von dem Vorhandensein einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre abhängig gewesen und demzufolge von der Bereitschaft, sich über Krankheit und Sterben oder die religiösen Implikationen der Geschichte auszutauschen. Erschwerend kam hinzu, dass offenbar die allgemein feststellbare Betroffenheit über die Geschichte nicht hinausreichte, um einen Zusammenhang mit der eigenen Lebenswelt herzustellen, weil solche drastischen Leiderfahrungen größtenteils konkret noch nicht gemacht worden waren. Die Leitfragen zu Peters religiöser Beziehung und zur eigenen Beziehung zu Gott in leidvollen Situationen waren daher offenbar unterschiedlich gut bzw. schlecht verstanden worden. Insgesamt schien – Ritter zufolge – das Setting offenbar trotz oder gerade wegen des vorgegebenen religiösen Deutungshorizontes

geeignet, verschiedene atheistische oder andere weltanschauliche Standpunkte in die Diskussionen einzubringen.⁸⁹ Die Studienergebnisse zeigten so geringfügige Unterschiede aufgrund des Alters, des Geschlechts, des Schulstandorts oder der Schulart, dass diese bei der Auswertung vernachlässigbar waren.

Es fanden sich fünf Grundtendenzen bei den Diskussionsanalysen:

1. Die Diskutierenden sprechen die Frage der Theodizee nicht an (statistisch der weitaus größte Teil aller Gesprächsrunden).
2. Die Diskutierenden gehen beiläufig auf die Frage der Theodizee ein, sehen sie jedoch nicht als Problem.
3. Die Diskutierenden lösen die Frage nach der Theodizee auf, indem sie dem Leid in der Welt Sinn zuschreiben.
4. Für die Diskutierenden führt Leid dazu, dass Menschen ihren Glauben an Gott aufgeben und
5. den Diskutierenden scheinen andere Themen wichtiger zu sein als die Frage nach der Theodizee.

Da die Gruppe unter 1. zahlenmäßig so groß und damit mitbestimmend ist für die abschließenden Folgerungen sollen hier kurz die angeführten möglichen Begründungen für diese Ergebnisse erwähnt werden: a) Aus den Transkripten geht hervor, dass aufgrund der fehlenden oder nicht ausgesprochenen eigenen Leiderfahrungen die Gesprächs-TeilnehmerInnen sich zu einer emotionalen oder rationalen Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik nicht herausgefordert fühlen (größte Gruppe); b) Die SchülerInnen äußerten selbst, dass sie Leidsituationen kennen gelernt haben, die sie aber nicht wirklich betroffen gemacht hätten, weil die Personen ihnen nicht nah genug gewesen seien oder es schon zu lang zurückläge; c) Da Leid als immanentes, unausweichliches Geschehen

⁸⁹ Vgl. RITTER et al. (2006), 76-92

betrachtet wird, gerät Gott nicht „in die Schusslinie“, es entsteht keine Frage, kein Aufbegehren, kein Gotteszweifel; d) Eine schwach ausgeprägte oder nicht vorhandene Gottesbeziehung zweifelt die Existenz Gottes generell an oder schließt sie aus, sodass die Theodizeefrage keinen Bezugsrahmen hat, „ohne Angeklagten keine Anklage“. Die fehlende Plausibilität des Vorhandensein Gottes wird mit typisch religionskritischen Aussagen begründet, in denen Gott als Fiktion oder Ergebnis entsprechender Erziehung beschrieben wird oder andere Strategien für den Umgang mit Leid besser zu funktionieren scheinen. Den Aufgaben, die Gott zu erfüllen hat, wenn man an ihn glauben würde, kommt dieser nicht nach, also gibt es ihn dann wohl nicht. In einem späteren Abschnitt erwähnt Ritter auch, dass es durchaus Äußerungen gab, die den bekannten Rückschluss zum Inhalt hatten: „Der Zustand der Welt ist so desolat, wie kann es da einen gütigen Gott geben?“ oder „Ich hab so richtig stark gebetet, aber Gott hat mir nicht geholfen, dann kann er mir auch egal sein“, also die klassische Verwendung der Theodizeefrage zur Begründung für die Nicht-Existenz Gottes⁹⁰ oder für den Zweifel an seinem „Gut-Sein“ (das Wort Güte verwendeten diese SchülerInnen nicht).⁹¹ Eine Ausnahme bildet die Frage nach der Entstehung der Welt, hier könnte Gott eine Rolle gespielt haben, für deren weiteren Lauf und den alltäglichen Einbezug Gottes im Leben der Menschen gibt es aber keine Anknüpfungspunkte mehr. Oder die Naturwissenschaft wird als konträres Erklärungsmodell für die Weltentstehung angenommen, das die Existenz Gottes ausschließt. Ritter schließt daraus, dass der christlich-jüdische Zusammenhang zwischen Gott und Leid, wie er sich schon im AT findet, für „die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen nicht mehr zu bestehen scheint“.⁹² Zudem gibt Ritter an, dass e) von manchen Gesprächs-TeilnehmerInnen geschildert wird, dass ihre Gebete immer erhört wurden oder sie zumindest davon ausgehen, dass dies prinzipiell immer geschehen wird. Die Existenz Gottes wird hier begründet mit seinem

⁹⁰ Vgl. RITTER et al. (2006), 144

⁹¹ Vgl. RITTER et al (2006), 147

⁹² RITTER et al (2006), 109/110

erfahrenen Eingreifen. Dann steht Gottes Güte auch nicht zur Disposition. In einer anderen (kleinen) Gruppe f) findet sich die Überzeugung, dass Gott nicht verantwortlich für das Leid in der Welt und insofern seine Anklage auch nicht angebracht sei. Vielmehr glaubt man hier an einen solidarischen Gott, der begleitend und stärkend an der Seite der Leidenden steht.

In den anderen Gruppen spiegeln sich ergänzend noch weitere Aussagen zum beobachteten Umgang mit der Geschichte und der Theodizeethematik als Grundtendenz wider: g) Es wird das Unvermögen Gottes genannt, alles zu wissen oder allmächtig uneingeschränkt in jedem Fall einzugreifen. Gott trage keine Schuld am Leid, weil sich dieses seiner Kontrolle entzieht bzw. er der Macht eines Satans unterliege. Leiden als Strafe Gottes wird darum zurückgewiesen als Erklärung. Durch das Fehlen der Allmacht Gottes im Gottesbild kann die Selbstwidersprüchlichkeit Gottes als Gedanke nicht auftauchen oder das Problem schnell argumentativ beiseite geschafft werden. Von manchen SchülerInnen h) wird Gott als distanzierter Betrachter dargestellt, der mit der Welt nichts zu tun haben will. Ritter schlussfolgert daraus, dass hier die Theodizeefrage zwar angeschnitten, aber nicht erörtert worden sei. Nur vereinzelt hört das Forscherteam auch Äußerungen, die i) den Zweifel an Gottes Liebe und Gerechtigkeit ausdrücken, jedoch meist auf konkrete eigene Erlebnisse bezogen sind und nicht auf einen daraus resultierenden Zweifel an der Existenz allgemein, einen Einbruch im Glauben, schließen lassen. Das Gotteskonzept der SchülerInnen also sieht – Ritter zufolge – die traditionell-biblisch begründeten Attribute wie „gütig“, „barmherzig“ oder „gerecht“ nicht vor und gerät demzufolge auch nicht in Konflikte im Sinne der Theodizeefrage.

Aus den Grundtendenz-Aussagen der 3. Gruppe, dass Leid einen Sinn in der Welt habe, schließt das Forscherteam das Nichtvorhandensein eines Problems mit der Theodizeefrage, weil ja das Leid erklärt werde, durch: a) die Annahme, dass das Leid als Chance für eine tiefere Gottesbeziehung gesehen werden könnte; durch b) die Überlegung, Leid als Strafe, als

erzieherische Maßnahme Gottes oder als Prüfung Gottes zu betrachten; durch c) die Meinung, Leid würde Menschen zum Glauben an Gott führen; durch d) die Gewissheit, dass im Leid Gott als begleitender Freund erscheine; sowie e) in der Überlegung, dass auch im Leid Gott allmächtig ist, aber der Sinn seines Handelns uns verborgen bleibe, einem den Menschen unergründlichen Plan folge.

Nur bei zwei Äußerungen stellt das Forscherteam fest, dass von den SchülerInnen das Leid als mögliche Ursache dafür angegeben werde, dass Menschen ihren Glauben an Gott aufgeben als Antwort auf die dadurch im Raum stehende Theodizeefrage. Daraus wird geschlossen, dass diese nicht zwangsläufig bei allen StudienprobandInnen zum Verlust des Glaubens führen müsse.

Statt der Theodizeefrage haben sich fast durchgängig andere Themen unter 4. als viel wichtiger für die GesprächsteilnehmerInnen nach Vorgabe der Peter-Geschichte herausgestellt: Der nahe eigene Tod, die Vorstellungen vom Himmel oder der Weltentstehung sind ebenso Gegenstand des Austausches wie das Verhalten der Eltern in dieser Geschichte. Die Auseinandersetzung mit dem Gebet, seiner Praxis und Funktion, seine Erhörung oder die Erwartungen daran sind wichtige Gesprächsinhalte.

W. Ritter und sein Forscherteam kommen zu dem Schluss, dass in den initiierten Diskussionen keine klassischen Argumentationen auf der Grundlage einer theologischen Systematik stattfanden, sondern die Theodizeefrage sich vor dem Hintergrund persönlichen Leids oder Umwelt- bzw. Terrorkatastrophen konkret gestellt habe. Dabei würde der Gottesbegriff als solcher jedoch keineswegs tabuisiert werden, vielfältigste Vorstellungen von Gott und seinen Eigenschaften seien offenbart und diskutiert worden, ohne explizit die theologischen Begriffe dafür zu verwenden: über die Existenz Gottes, über die gottgewollte Sinnhaftigkeit

von Leid, über die Gerechtigkeit Gottes, seine Liebe und Güte, und über seine Allmacht.⁹³

Folgende Schlussfolgerungen aus den Studienergebnissen finden sich bei Ritter und seinem Forscherteam bezüglich der Forschungsfrage dieser Arbeit:

1. Vielen Kindern und Jugendlichen fehle eine eigene Leiderfahrung, um dem Thema besondere Aufmerksamkeit zu schenken.
2. Die Theodizeefrage ist von der Mehrheit der Kinder und Jugendlichen nicht explizit infolge der Leidgeschichte gestellt worden, nur ein kleiner Teil der SchülerInnengruppen habe sich also mit der Frage nach der Beziehung von Gott und Leid auseinander gesetzt und zwar Kinder und Jugendliche gleichermaßen.
3. Einen (eigenen oder beobachteten) Zweifel oder Glaubensverlust hätten nur wenige Beteiligte mit Gottes Rolle angesichts des Leids begründet, das Leid habe bei ihnen zu anderslautenden Erklärungsmodellen geführt: Die SchülerInnen verbinden aufgrund ihres Glaubens nicht mehr traditionell Gott und Leid miteinander. Das theistische Gotteskonzept mit den abstrakten Begriffen „geschichtsmächtige Wirksamkeit“, „Allmacht“, „Güte“, „Gerechtigkeit“ und „Barmherzigkeit“ ist möglicherweise nicht mehr bekannt und/oder verliert für die SchülerInnen an Glaubwürdigkeit („Krise des Theismus“⁹⁴), denn andere Bilder von Gott können das Leid auf der Welt scheinbar viel besser erklären, ohne zwangsläufig den Glauben an Gott aufgeben zu müssen. Wer an Gott keine Erwartungen stellt, kann auch nicht enttäuscht werden. Die Erfahrung von Leid führe also bei diesen SchülerInnen aufgrund anderer Gotteskonzepte nicht zum Verlust des Glaubens an Gott.

⁹³ Vgl. RITTER et al. (2006), 100-143

⁹⁴ RITTER et al. (2006), 168

4. Wenn von Nipkow die Theodizeefrage als die erste Einbruchstelle des Gottesglaubens im Jugendalter festgemacht wird, dann kann sich Ritter und sein Team aufgrund ihrer (heutigen) Ergebnisse dem nicht anschließen: Der Glaube an die Existenz Gottes sei auch bei den Kindern und Jugendlichen an evangelischen Schulen heute keine Selbstverständlichkeit mehr, sodass man nicht von einem Verlust dessen sprechen könne, was gar nicht mehr vorhanden ist.⁹⁵
5. Nipkows These von der Theodizee als erste und größte Einbruchstelle für den Glauben sei an bestimmte Voraussetzungen geknüpft gewesen (flächendeckendes Vorhandensein bestimmter traditioneller Glaubensinhalte), die heute so nicht mehr gegeben seien und daher der Allgemeingültigkeit der These widersprechen. Das Nichtvorhandensein eines Glaubens an Gott oder andere Glaubenskonzepte bei den in der Studie aus dem Jahre 2006 untersuchten SchülerInnen also ließen den Schluss zu, dass die Theodizeefrage – ganz unabhängig vom Alter – wesentlich weniger Brisanz für die SchülerInnen besitze, als dies in früheren Untersuchungen (z. B. Nipkow) beobachtet werden konnte.
6. *Obwohl Ritter einige Gründe nennt, warum es aus Sicht der Religionspädagogik notwendig ist, die Theodizeethematik mittels „christlich-traditionellem und erfahrungsgesättigtem Deutungsreservoir“⁹⁶ im RU anzusprechen, weist er darauf hin, dass aufgrund der Studienergebnisse die Dringlichkeit für die Aneignung im RU seitens der SchülerInnen neu bewertet werden muss.*

3.2.1 Kommentar

Das methodische Vorgehen von Ritter und Team wird sehr ausführlich und nachvollziehbar beschrieben. Gerade deshalb ergeben sich jedoch einige Fragen:

⁹⁵ Vgl. RITTER et al. (2006), 148-156

⁹⁶ RITTER et al. (2006), 177

- War die Leidgeschichte tatsächlich geeignet gewesen, um aussagefähige Diskussionen zu initiieren oder lenkten nicht einige Bestandteile engführend (und insofern manipulativ) auf randständige Themen, sodass die Theodizeefrage gar nicht mehr erörtert werden konnte?
- Wären die Ergebnisse möglicherweise in eine ganz andere Richtung gegangen, wenn die Geschichte von Peter mit einem Happy-End geendet hätte?
- Das Setting legt schon fest, wie das Thema an die Kinder herangetragen wird, nämlich durch eine künstlich erzeugte Betroffenheit, also eine emotionale Nähe, durch eine Leidgeschichte. Möglicherweise jedoch braucht ein Teil der SchülerInnen andere Zugänge, eine Leidgeschichte aus der Distanz der globalen Welt beispielsweise oder eine mit menschlicher Schuld verbundene Geschichte (Auschwitz) oder schlichtweg eine literarisch anders gestaltete Geschichte? Die nicht erfolgte Beschäftigung mit der Geschichte jedenfalls lässt nicht den unmittelbaren Schluss zu, dass das Thema „Leid“ nicht relevant für die SchülerInnen gewesen sei.
- Müssen die Studienergebnisse nicht ganz anders bewertet werden, wenn festgestellt wurde, dass die Betroffenheit als Basis für eine angemessene Rede über Leid bei vielen Kindern und Jugendlichen fehlte? Ritter merkt zwar selbstkritisch diesen Punkt an, bei der Interpretation der Ergebnisse scheint dies aber unberücksichtigt zu bleiben.⁹⁷
- Das Erkenntnisinteresse mag sich auch auf die spezifischen Fragen des Umgangs mit der Theodizeethematik erstrecken, der Hauptpunkt bei der Interpretation aber lag doch bei der Frage, ob die SchülerInnen die Theodizee als relevant erachten. Inwieweit hätten sich die Ergebnisse also unterschieden, wenn die Gottesthematik nicht in der Geschichte vorgegeben gewesen wäre?

⁹⁷ siehe dazu auch SIMOJOKI (2009), 70

- Und wie hätten die Ergebnisse einer Studie ausgesehen, wenn man nicht vom Leid ausgehend, sondern zunächst nach den Gottesbildern gefragt hätte? Möglicherweise wäre dann den SchülerInnen die Widersprüchlichkeit eher aufgefallen? Hätte man damit dann aber noch die spontane Relevanz erfassen können?
- Ist die ausschließliche Diskussion in der Gruppe wirklich eine geeignete Sozialform, um die Meinung der einzelnen SchülerInnen zu erfassen, wenn man doch die Auswirkungen der Gruppendynamik auf den Gesprächsprozess mit einbeziehen muss? Wie kann Ritter sicher sein, dass sich nicht die Meinung der Einzelnen zum Teil erheblich unterscheidet von den in der Gruppe diskutierten Themen?
- Inwieweit kann die Interpretation der Aussagen wirklich als sachlich-neutral gelten, wenn sich im Text dazu bewertende Begriffe finden wie „schleichende Gottesverdunstung“? Lassen diese nicht vielmehr auf ein bestimmtes Wertesystem schließen, das sich wie eine „Interpretationsbrille“ auswirkt?
- Ritter führt viele Rede-Beispiele an, in denen die SchülerInnen aufgrund ihrer eigenen Glaubenskonzepte, die sich stark vom traditionell-christlichen theistischen Gottesbild unterscheiden, deutlich machen, dass für sie das Leid und Gott keinen Widerspruch darstellen. Gerade diese Beispiele aber entsprechen doch genau den typischen Antwortversuchen, die immer wieder so auf die Theodizeefrage hin formuliert worden sind. Wie kann Ritter unterscheiden, ob die Gottesbilder (ohne „allmächtig“ und „gütig“) zuerst irgendwann einmal säkularisierungsbedingt entstanden sind und daher die empörte Theodizeefrage gar nicht aufkommen lassen, wie er es interpretiert, oder ob die in der Befragung erhobenen Gotteskonzepte schon die Ergebnisse/Antworten aus vorangegangenen persönlichen Auseinandersetzungen mit der Theodizeefrage darstellen? Das Setting erlaubt keine Unterscheidung zwischen vorbestehenden Ansichten und Entwicklung neuer Standpunkte im Verlauf des Gruppengesprächs. Sind die persönlichen

„Antworten“ auf die Theodizeefrage also Ursache oder Wirkung des Gottesbildes?

- Wenn Ritter selbst feststellt, dass von mangelnden Leiderfahrungen bei den SchülerInnen ausgegangen werden muss, wie kann er dann bei den Aussagen der Probanden zwischen der geringen Relevanz von a) der Leidthematik aufgrund mangelnder Leiderfahrungen oder von alternativ b) der Theodizeethematik unterscheiden?
- Selbst wenn die SchülerInnen die Dramatik der Theodizeefrage für sich durch die präsentierte Leidgeschichte nicht entdeckt haben, so zeigen doch die Redebeispiele, dass sie sich im Verlaufe der Diskussionen genau mit der Theodizeethematik durchaus auseinandersetzen, sie beziehen Gott in ihren Überlegungen zum Leid mit ein. Sie positionieren Gott, aber nicht in den für die Frage typischen Widerspruch und auch nicht bewusst unter dem Stichwort „Theodizee“. Kann man hier dennoch davon sprechen, dass die Theodizeefrage für diese SchülerInnen keine Relevanz besitzt?
- Besteht nicht gerade aus religionspädagogischer Sicht – unabhängig von der bestehenden oder nicht bestehenden Relevanz – die Notwendigkeit, die vorhandenen Gotteskonzepte der SchülerInnen ernst zu nehmen durch die Zuspitzung im Rahmen einer Diskussion, in Form der Theodizeefrage, um ihnen einen verantwortungsvollen, weil reflektierten (oder sogar theoretisch ausgetesteten, geprüften) Umgang mit Leid zu ermöglichen?

3.3 Zuspitzung der Gottesfrage: E. M. Stögbauer

E. M. Stögbauer sieht in der Theodizeefrage die radikal zugespitzte Frage nach Gott angesichts des Leids. Auch sie möchte der Frage auf den Grund gehen, ob die Annahme Nipkows von der Theodizeefrage als Haupt-Einbruchstelle für den Glauben von Heranwachsenden heute noch so zutrifft. Sie greift dabei Ritters Hauptaussage auf und führt die Frage

weiter, ob also die Entwicklung und Plausibilität des Gottesglaubens von der Theodizeefrage abhängen.

Wenn in religionspädagogisch relevanten Untersuchungen die Entwicklung des Gottesglaubens bei Jugendlichen beforscht werden soll, steht das Vorkommen und die Ausgestaltung der Gottesthematik im Vordergrund. Stögbauer legt Wert auf deren Aufschlüsselung in drei Teilaspekte, welche sich gegenseitig zwar stets in Wechselwirkung vielfältig beeinflussen, aber auch nicht für das genau Gleiche stehen und daher fein voneinander abzugrenzen sind bzw. die empirischen Studien unterschiedlich akzentuiert danach fragen: Die Gottesthematik umfasst 1. den *Glauben* an die Existenz Gottes; 2. die *Vorstellungen*, Bilder von Gott und 3. den „erlebens- und verhaltensbedeutsamen“ *Einbezug* ins persönliche Leben.⁹⁸

Um hierzu passende Aussagen zu erhalten, zieht Stögbauer zunächst verschiedene empirische Studien zu Rate, die alle differenziert nach den jeweiligen Standpunkten von Jugendlichen fragen.⁹⁹ Bedeutsam für sie ist dabei die Feststellung, dass offensichtlich für jeden zweiten Jugendlichen die Existenz Gottes bzw. einer höheren Macht durchaus plausibel ist. Dies beinhaltet aber für ihren Alltag dennoch eine eher geringfügige Relevanz. Demzufolge werden für die persönliche Welt- und Lebensdeutung auch andere, vom christlich-theistischen Denksystem abweichende Konzepte herangezogen. Dem Anspruch der Unterscheidung jener Teilaspekte unterliegt auch Stögbauers eigene Studie, wenn sie leitend danach fragt, wie Jugendliche „Gott“ angesichts des Leids denken. Sie macht dabei bewusst, dass hier im Rahmen des (katholischen) RU von der Gottesthematik her gefragt werden wird, sich daher innerhalb eines religiös-christlichen Sprachspiels bei den Jugendlichen bewegt und andere

⁹⁸ Vgl. STÖGBAUER (2011), 12-13

⁹⁹ Stögbauer verweist mehrmals auf die Abhängigkeit der Befragungsergebnisse von der Verwendung spezifisch christlich-konnotierter Begriffe.

Deutungssysteme eher nicht erfassen kann, die möglicherweise aus der Perspektive der Jugendlichen sehr viel bedeutsamer sein könnten.¹⁰⁰

Im zweiten Schritt widmet Stögbauer sich den religionspädagogisch-empirischen Studien konkret zur Theodizeethematik. Ihr weiteres Erkenntnisinteresse richtet sich hier auch auf die Art und Weise des Umgangs von Jugendlichen mit der Frage nach Gott und dem Leid, gerade im Hinblick auf – möglicherweise entwicklungsbedingt – bevorzugte und daher spezifische Deutungsmuster. Um dies vorwegzunehmen und daher im Rahmen dieser Arbeit nur kurz zu erwähnen: Stögbauer greift u.a. auf Studienergebnisse von A. Bucher zurück, welcher – analog zu den „Stufen des religiösen Urteils“ von Oser/Gmünder – hauptsächlich drei unterschiedliche Theodizeekonzeptionen bei Kindern und Jugendlichen ausmacht, deren Argumentationsstrukturen starke Parallelen zu dem Modell der o. g. Entwicklungspsychologen aufweisen. Bucher stellt fest, dass 12,1% der 11- bis 13-Jährigen und 23,3% der 15- bis 16-Jährigen in ihrem Antwortversuch das Leid als natürliche Folge des menschlichen Handelns deuten, wonach die Menschen die Verantwortung für den freien Willen zu tragen haben. Gott wird hier deutlich herausgenommen, erhält einen eigenen Verantwortungsbereich. Für Stögbauer interessant ist die Tatsache, dass in Buchers Schilderungen sich kein Hinweis darauf findet, dass infolge der Theodizeeproblematik etwa die Existenz Gottes verstärkt angezweifelt werden würde bis zum Verlust des Glaubens, was gerade die dritte Stufe bei Oser/Gmünder doch nahelegen könnte.¹⁰¹

Eine weitere in diesem Zusammenhang von Stögbauer referierte Studie von Eric Vossen widmet sich der Frage nach der außer-religiösen Leiddeutung von 9- bis 12-Jährigen und stellt fest, dass die Probanden mit religiösen Erklärungsmustern am häufigsten den Tun-Ergehens-Zusammenhang anführten, während Kinder ohne religiöser Deutungsmomente eher analog zur dritten Entwicklungsstufe nach Oser/Gmünder tendierten. Insgesamt

¹⁰⁰ Vgl. STÖGBAUER (2011), 108

¹⁰¹ Vgl. STÖGBAUER (2011), 61-62

wurden hier deutlich häufiger Überlegungen angestellt, die den Umgang mit dem Leid betrafen, als nach der Ursache zu fragen. Der Trost durch Familie und Freunde nahm dabei den Spitzenplatz ein als Leid-Bewältigungsstrategie.¹⁰²

Bis hierhin entdeckte E. M. Stögbauer bei den ihr vorliegenden Studien noch keine Zweifel an der Relevanz der Theodizeefrage. Im nächsten Schritt jedoch zitiert sie Günther Leyh und dessen Studienergebnisse, wonach sich die befragten Jugendlichen zwar durchaus mit der Theodizeefrage befassten, diese sich jedoch – im Gegensatz zu Nipkows Ergebnissen – nicht zur Einbruchsstelle für den Glauben entwickelte, sondern zu einem kreativen Umgang mit dieser Thematik geführt habe.

Anschließend greift auch sie die Studie von W. Ritter und seinem Forscherteam auf, da hier aufgrund ihrer Studienergebnisse deutlich die Überzeugung geäußert worden sei, dass die Theodizeefrage für Kinder und Jugendliche nur noch eine geringfügige Relevanz aufweise. Die wichtigste Beobachtung sei gewesen, dass – Ritter zufolge – der weitaus größere Teil der Stichprobe das Theodizee-Thema keineswegs aufgegriffen habe, trotz der deutlichen Impulse innerhalb der den SchülerInnen angebotenen Erzählung.¹⁰³ Stögbauer stellt hier dar, welchen Einfluss das Untersuchungsdesign der untersuchten Studien auf die dort erhobenen Aussagen und deren Interpretationen hat. Sie zieht entsprechende Schlüsse daraus für ihr eigenes Forschungsvorhaben.

Offensichtlich besteht für E. M. Stögbauer nach wie vor die Notwendigkeit, ihrerseits weitere Forschungen anzustellen, nicht zur Prüfung der vorliegenden Hypothesen, wie sie sagt, sondern aufgrund der thematischen Nähe zur eigenen Fragestellung. Daher handelt es sich bei ihrer Studie bewusst um eine qualitativ-empirische Spurensuche mit sich daraus erst

¹⁰² Vgl. STÖGBAUER (2011), 68

¹⁰³ Vgl. STÖGBAUER (2011), 69-71

entwickelnden theoretischen Konzepten, die wissenschaftlichen Grundlagen der „grounded theory“ werden transparent dargelegt.

Im dritten Teil des Buches stellt Stögbauer ausführlich die Ergebnisse ihrer eigenen Studie vor. Sie erläutert dabei gleich zu Beginn,¹⁰⁴ dass es für die Feststellung des Stellenwerts der Theodizeefrage für Jugendliche darauf ankäme, diese Thematik bewusst nicht im Befragungsimpuls mit aufzunehmen, um hier nicht manipulativ Assoziationen zu wecken, die die spontan erbrachten Befragungsergebnisse verfälschen würden, trotz des Risikos, dass aufgrund dieser Öffnung möglicherweise die Problematik gar nicht auftauchen würde bei den Äußerungen der SchülerInnen, aus welchen Gründen auch immer. Der Eingangsimpuls lautet also „Ich stelle mir Gott vor ...“ und lädt die befragten SchülerInnen zu individuellen Stellungnahmen in Form von zunächst assoziativen Mindmaps und danach in vertiefenden Texten ein. Erkenntnisleitendes Interesse gilt der Frage, inwiefern Jugendliche in ihren Aussagen zur offenen Frage nach Gott Bezug nehmen auf die Theodizeethematik. Stögbauer differenziert hier zwischen impliziten und expliziten Äußerungen,¹⁰⁵ die sie zunächst mittels der „sechs W's des Journalismus“¹⁰⁶ auf ihren Inhalt hin untersucht und danach kategorisiert. Wichtig ist für sie, aus den Studienergebnissen die aufgrund der spezifischen Vorstellungswelt der Jugendlichen zutage getretenen Herausforderungen für die aktuelle Religionspädagogik und Theologie abzuleiten und fruchtbar zu machen für die schulischen Lehr- und Lern-Prozesse.¹⁰⁷

Sie stellt fest, dass die befragten Jugendlichen bei der Beschreibung ihrer „Gottesvokabel“¹⁰⁸ die Frage nach dem Leid von sich mit einbringen, unabhängig von ihrer eigenen Positionierung dem Gottesglauben

¹⁰⁴ Vgl. STÖGBAUER (2011), 14

¹⁰⁵ Vgl. STÖGBAUER (2011), 124

¹⁰⁶ Vgl. STÖGBAUER (2011), 165: Wer? Was? Wann? Wo? Wie? Warum?

¹⁰⁷ Vgl. STÖGBAUER (2011), 124-125

¹⁰⁸ STÖGBAUER (2011), 209

gegenüber.¹⁰⁹ Zudem aber bietet Stögbauer auch mehrere Gründe dafür an, weshalb ein Teil der Jugendlichen Gott und Leid nicht in einen Zusammenhang bringt: Der periphere Stellenwert der Frage stellt dabei eine Möglichkeit dar, der nicht empfundene Aufforderungscharakter des Eingangsimpulses eine andere.

Schon andere Studien machten auf den Zusammenhang zwischen der *Positionierung* zum eigenen Gottesglauben und den Aussagen Jugendlicher zur Relevanz der Theodizeefrage aufmerksam: Die Theodizeeproblematik scheint hier als Katalysator zu wirken, indem einerseits bei Heranwachsenden mit selbstgeäußertem, eher atheistischem Hintergrund sich das Gottesverständnis in Richtung zunehmendem Zweifel an der Existenz Gottes weiter entwickelt, wohingegen Jugendliche, die sich zu einem religiös-christlichen Weltbild bekennen, aufgrund der durch die Theodizeefrage aufgeworfenen Unsicherheit eher ihr Gotteskonzept durch die Einbeziehung der Theodizeefrage umbauen. Auch das *gefühlte* Da-Sein oder eben Nicht-Da-Sein Gottes haben Stögbauer zufolge einen entscheidenden Einfluss auf die Deutungsrichtung der Theodizeeproblematik. Insofern entwickelt Stögbauer in einem aufwendigen Prozess des „offenen“ und „axialen Kodierens“ von dieser Katalysatorfunktion (s.o.) ableitend eine *erste* Oberkategorie für die Auswertung ihrer Befragungsergebnisse, die *Positionierung*.¹¹⁰

Die *zweite* herausgebildete Oberkategorie belegt Stögbauer mit dem Begriff *Gotteskonzeption*. Diese umfasst alle kognitiven Aussagen zu den Vorstellungen und Bildern über/von Gott und seine/n Wesenseigenschaften, welche zusätzlich schon die Grundlage eines Antwortversuchs bzw. eine

¹⁰⁹ Vgl. STÖGBAUER (2011), 209: Stögbauer vermeidet bewusst Mengenangaben, die „Quasi-Quantifizierungen entsprechen und den Charakter der qualitativen Forschung konterkarieren würden.“

¹¹⁰ Vgl. STÖGBAUER (2011), 178-179

Sinnfigur darstellen können (z. B. „Gott, der distanzierte Beobachter“ oder „Gott, mein seelischer Beistand“).¹¹¹

Drittens stellt sich die Untersuchung auf so genannte *Theodizee-Momente* hin als sehr hilfreich zur strukturierten Erfassung der Aussagen heraus und meint dabei alle Angaben, perspektivischen Thematisierungen zum Verhältnis von Gott und dem Negativen in der Welt. Stögbauer fasst in diesem Zusammenhang den Begriff der „Theodizeefrage“ bewusst eher weit: Es handelt sich für sie um eine religiöse Grundfrage, die sich mit dem „Ärgernis des Leids“ ebenso befasst wie mit Überlegungen zur Sinnfrage. Möglicherweise sind schon entsprechende Bewältigungsstrategien entwickelt worden, ohne dies ausdrücklich als Theodizeefrage benannt zu haben.¹¹² Hier im Besonderen lässt sich eine Differenzierung der in Betracht kommenden Konzepte ausmachen, welche sich:

1. auf die „Relevanz der Frage nach Gott und dem Negativen“ (als Umschreibung für die Faktizität des Leids, die eine Engführung vermeiden soll¹¹³) beziehen. Stögbauer ordnet hier u.a. Äußerungen ein, die sich auf die Umstände beziehen, die eine solche Frage besonders aufkommen lassen. Weder scheint generell die Theodizeefrage als Dauerthema zu existieren, noch fällt sie als „radikalisierte Suchbewegung“¹¹⁴ einfach so vom Himmel: Sie ist immer eine gedankliche Fortführung aus der biographischen oder medial-vermittelten Erfahrungswelt, also entweder aus dem Gefühl der persönlichen Betroffenheit heraus oder als Folge einer eher distanzierten Denkarbeit, und präsentiert sich erst an den Brüchen im Leben.¹¹⁵ Als Motiv für das Artikulieren der Theodizeethematik macht Stögbauer das unterschiedlich

¹¹¹ Vgl. STÖGBAUER (2011), 183-186: Stögbauer generiert für die jeweiligen Oberkategorien bestimmte theoretische Konzepte, die eine Ausdifferenzierung in Subkategorien erlauben. Sie unterscheidet bei der Beschreibung und Füllung der Oberkategorie „Positionierung“ in a) die „weltanschauliche Grundposition“, b) die „affektiven Begleitgefühle“ und c) die „emotionale Beziehung“. Für die „Gotteskonzeption“ ergibt sich dazu analog die Unterscheidung in a) der „wesenhaften“ und b) der „bildhaften“ Vorstellung von Gott sowie c) der „identitätsstiftenden“ Bausteine in der kognitiven Repräsentation Gottes des Einzelnen.

¹¹² Vgl. STÖGBAUER (2011), 212f

¹¹³ Vgl. STÖGBAUER (2011), 213

¹¹⁴ STÖGBAUER/ SCHAMBECK (2007), 151

¹¹⁵ Vgl. STÖGBAUER/ SCHAMBECK (2007), 150

ausgedrückte Vorhandensein von offenen Fragen, Unsicherheiten und Unverständnis ebenso aus, wie das Bedürfnis, die eigene Position zur Existenzfrage Gottes zu begründen (s.o.), oder mittels der Theodizeethematik darzustellen, wie der göttliche Handlungs- und Machtbereich charakterisiert werden kann. Hier können die Äußerungen der Jugendlichen als Provokation oder aber als Unterstreichung des Gottesglaubens, als Appell zur Veränderung oder auch als Ausdruck von Vergewisserung, Trost oder Sehnsucht gelesen werden.

2. Es finden sich „Deutungsmuster und Sinnfiguren“ bezüglich des Verhältnisses zwischen Gott und dem Negativen in der Welt. In diesem Zusammenhang werden beispielsweise Erfahrungen geschildert, die den Eindruck hinterließen, Gott sei in einer leidvollen Situation abwesend gewesen, was als Widerspruch zu seiner Existenz empfunden wird. Oder es wird von seiner empfundenen Anwesenheit berichtet, was insofern eine religiöse Deutung der Frage nach Gott und dem Leid beinhaltet. Stögbauer entdeckt hier sowohl Deutungen durch die „Ent-Perfektio- nierung“ als auch die „Sinnfigur von der indirekten Wirksamkeit Gottes“¹¹⁶ (Balance zwischen göttlicher Heteronomie und menschlicher Autonomie). In die Deutungen spielen mehrere Motive hinein: Es findet sich die Idee von oder Sehnsucht nach einer gerechten Weltordnung ebenso wieder wie die als undurchsichtig empfundene Ethik Gottes oder den als unbefriedigend erlebten Deismus. Im Gegensatz dazu finden sich aber auch Sinnfiguren, die vom Konzept der unterstützenden Hilfestellung durch Gott im Leid oder durch die Vorstellung einer von Gott verbürgten und auf das Gute gerichteten – dem menschlichen Erkennen nicht zugänglichen – Weltordnung getragen werden.
3. Schließlich gehören auch Äußerungen zu dieser Oberkategorie, die sich auf mögliche „Konsequenzen für das eigene Gottesverständnis“ beziehen, wenn beispielsweise a) die Theodizeeproblematik als Argument gegen die Existenz Gottes verwendet wird oder b) wenn sie

¹¹⁶ STÖGBAUER (2011), 217

Ausdruck von Unsicherheit ist und eine zweifelnde Anfrage darstellt oder wenn c) ein tröstendes, sinnstiftendes Moment erkannt wird. Für a) und c) verwendet Stögbauer den Begriff der „aufgefangenen Theodizee, mit entsprechend negativer oder positiver Aufladung der Gottesvokabel“, bei b) spricht sie von einer „offenen Theodizee“.¹¹⁷

Fremde oder eigene Leiderfahrungen führen demnach nicht zwingend zu Deutungen gegen Gott, zu einem „Glaubensverlust“, und genauso auch nicht immer zu einer sich Gott zuwendenden Erklärung.

Die inhaltliche Ausgestaltung ihrer Gedanken variiert bei den Jugendlichen stark: Es lassen sich dem Datenmaterial zufolge bei den befragten Jugendlichen durch einen aufwendigen, aber strukturgebenden Abstraktionsvorgang sieben typische Arten der Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott und dem Leid ausmachen.¹¹⁸

formale Ordnungskategorie	Subkategorien
Positionierung	weltanschauliche Grundposition in Bezug auf Gott oder eine höhere Macht
	affektive Begleitgefühle
	emotionales und motivationales Verhältnis zu Gott oder einer höheren Macht
Gotteskonzeption	wesenhafte Vorstellung (als verbal kodierte Vorstellungsinhalte)
	bildhafte Vorstellung (als ikonisch kodierte Vorstellungsinhalte)
	identitätsstiftende Bausteine der Gottesvorstellung
Theodizee-Momente	Relevanz der Frage nach Gott und dem Negativen
	Deutungsmuster und Sinnfiguren des Leidens
	Konsequenzen für das Gottesverständnis

Abbildung 1: Vergleichsmatrix des axialen Kodierens¹¹⁹

¹¹⁷ Vgl. STÖGBAUER (2011), 209-221

¹¹⁸ Vgl. STÖGBAUER (2011), 178: Stögbauer benennt als mögliche zusätzliche intervenierende Faktoren die individuelle Biographie, das Geschlecht oder die Sozialisation der Befragten und verzichtet aber bewusst auf deren Einbezug, sofern diese nur als theoretisches Erklärungsmuster erhalten müssten und nicht aus dem Datenmaterial selbst hervorgingen. Denn obwohl es theoretisch naheliegt, dass Mädchen entwicklungsbedingt anders mit der Theodizeethematik umgehen als Jungen, konnte Stögbauer dies in ihrer Studie aufgrund des gewählten Settings nicht schlüssig nachweisen (vgl. auch 211).

¹¹⁹ STÖGBAUER (2011), 180

Deren spezifische Hintergründe, Denkvorstellungen und Prämissen bilden gleichsam die Hintergrundfolie für die Thematisierung der Frage nach Gott und dem Leid.¹²⁰ Die Typen ähneln sich in ihrer spezifischen Kombination von Kategorien und erhalten das ihnen eigene Profil durch die jeweiligen Aussagen über erstens die *Positionierung* zu Gott und zweitens die *Gottesvorstellungen*, welche den unterschiedlichen *Stellenwert* und die inhaltliche Ausgestaltung der Theodizeefrage, also die *Theodizee-Momente*, für die Befragten ausmachen. Innerhalb eines Typs stehen zudem diese drei Oberkategorien in je spezifischer Weise in abhängiger Beziehung zueinander.

Es finden sich bei Stögbauer:

1. die Gottesbekenner,
2. die Gottessympathisanten,
3. die Gottesneutralen,
4. die Gotteszweifler,
5. die Gottesrelativierer,
6. die Gottesverneiner und
7. die Gottespolemiker.¹²¹

Die Relevanz des Theodizeethemas kann Stögbauer zufolge dabei variieren zwischen Standbein oder Achillesferse oder sich sogar bis zur „Blutgrätsche“¹²² eines sympathischen Gottesbildes entwickeln.

Stögbauer fällt auf, dass eine bestimmte Gottesvorstellung offenbar besonders „theodizee-sensibel bzw. theodizee-anfällig“ zu sein scheint, nämlich das Bild von Gott als „freundlichem, hilfsbereitem Aufpasser“, das weitgehend der Konzeption der Gottessympathisanten oder der Idealvorstellung der Gotteszweifler entspricht.¹²³ Gerade in den Texten der

¹²⁰ Vgl. STÖGBAUER (2011), 177

¹²¹ Vgl. STÖGBAUER (2011), 13-16 und 170-172

¹²² Vgl. STÖGBAUER (2011), 290

¹²³ STÖGBAUER (2011), 210

Gotteszweifler wird die klassische Theodizeefrage gestellt und stellt einen Unsicherheitsfaktor mit hoher Ladung dar.¹²⁴

Überblick über den Merkmalsraum von Gotteszweiflern		
Positionierung	Gotteskonzeption	Theodizee-Momente
zweifelhafte Unsicherheit Formulierung von Fragen Gott im Konjunktiv Frage nach dem Weltbezug Gottes Verlust der Eindeutigkeit logisch-kognitive Widersprüchlichkeit affektive Dissonanzen bzw. ambivalentes Gotteserleben: gefühlte Ab- und Anwesenheit im Fern- und Nah-Bereich Momentanität des Empfindens Glaubensversuche keine definite End-Position Modus der Entrüstung Anklageposition	wesenhafte Vorstellung: ideales Ausgangskonzept: universale Präsenz und Wächter-Amt Annahme einer größeren Verantwortung (Hüter-Auftrag) Erwartung eines aktiv handelnden Gottes realistisch-korrigiertes Gottesbild Rekurs auf die dunklen Seiten Gottes bildhafte Vorstellung: Repräsentation des Wächters Entzauberung- und „Abstrafungsfunktion“	Theodizeefrage als Präzedenzfall des Zweifels Theodizeefrage als Unsicherheitsfaktor mit hoher Ladung Ärger des abwesenden und / oder inaktiven Gottes: Tatbestand der unterlassenen Hilfeleistung Entwurf des best-möglichen Gotteskonzepts auf Basis der faktischen Gegebenheiten (<i>Konkrete Theologie</i>) Einschränkung und Verkehrung göttlicher Vollkommenheits-Attribute Ent-Perfektionierung Gottes Entzauberung des ‚lieben Gottes im Himmel‘ Bedrohung des Gottesbildes Sehnsucht nach einem Gott, der immer da ist

Abbildung 2: Zusammenführung: Der rote Faden in den Texten von Gotteszweiflern¹²⁵

Stögbauers so genannte „storyline“ ihrer Forschungsergebnisse liest sich folgendermaßen: Als grundlegender gemeinsamer Schlüssel für den Zugang zum Variantenreichtum im erhobenen Datenmaterial steht als entscheidende Variable die „gefühlte Plausibilität Gottes“ für Stögbauer im Zentrum des Abhängigkeitsgeflechtes aller Faktoren für die Herausbildung der Aussagen der Jugendlichen. Zudem scheinen – gemäß einer Schlüsselkategorie – sich viele Gedanken um den „Visionscharakter des Gottesbegriffes“ als Chiffre für etwas Ideales einerseits und vor diesem Hintergrund einen als unbefriedigend erlebten Deismus andererseits zu drehen. Generell befassen sich die Jugendlichen mit der Gottesthematik in Form einer „konkreten Theologie“. Das bedeutet hier, dass sie Gott nie nur abstrakt denken, sondern immer ihre eigenen Erfahrungen oder Wahr-

¹²⁴ Vgl. STÖGBAUER (2011), 261

¹²⁵ STÖGBAUER (2011), 265

nehmungen mit einbeziehen und versuchen, beides miteinander abzugleichen. Dennoch ist es meist für sie gut denkbar, verschiedene, gleich gültige Erklärungsmöglichkeiten nebeneinander stehen zu lassen, solange dies für sie gefühlt „wahr“ ist. Sie bevorzugen dabei sprachlich direkte Ausdrücke für Gott ohne „fromme Überhöhung“ oder „metaphorische Versteckspiele“ und betreiben ihre erlebnisgeprägte, realitätsnahe Theologie eher beiläufig (siehe auch „Die angemessene Rede von Gott“, Kapitel 2.4).¹²⁶

Stögbauer meint, bei Jugendlichen eher die Tendenz zu beobachten, das Theodizeeproblem aufzulösen oder die Frage nach dem Leid mit nichtreligiösen Sprachspielen und Weltdeutungen zu verbinden, wobei Gott zwar eine mögliche, aber nicht etwa herausragende oder einzig mögliche Vokabel für die Frage nach dem WARUM darstellt.¹²⁷

Sie möchte über die Studie hinausreichend ihre erarbeiteten Schlüssel und Schlüsselkategorien an diesem Punkt einbringen und religionspädagogisch für die Planung des RU fruchtbar machen (siehe Kapitel 4.4.2).

3.3.1 Kommentar

- Stögbauer ordnet ungeheuer viele Aspekte dieses Themas „mit hydraköpfigem Charakter“ in ein System ein, das in der Lage zu sein scheint, dieses angemessen zu berücksichtigen.
- Stögbauer hält die Befragung bewusst offen durch einen Impuls, der die Theodizeethematik ausspart und weiß um das Risiko, dass dieser Zusammenhang möglicherweise nicht genannt wird. Lässt sich in der Gegenprobe jedoch daraus schließen, dass in solch einem Fall die Nichtnennung ihren Grund in der nicht vorhandenen Relevanz hat? Könnte es sein, dass diese „Spur“ schlichtweg vergessen wurde und – nach entsprechendem Hinweis – ein erstauntes „Ach ja, das habe ich ja ganz vergessen, natürlich ist dies auch ein erwähnenswertes Problem für

¹²⁶ Vgl. Stögbauer (2011), 290-293

¹²⁷ Vgl. Stögbauer (2011), 302

mich, ja klar!“ kommen würde? Frage an das Setting: Lässt sich die Relevanz eines Themas wirklich daran festmachen, ob es der befragten Person sofort und möglichst noch an erster Stelle einfällt, im Rahmen einer schriftlichen Stellungnahme ohne Kommunikationsmöglichkeit?

- Ein Teil der Jugendlichen verband mit der Gottesvokabel nicht eine Frage nach dem Leid. Stögbauer verweist auch hier auf mehrere Erklärungsmöglichkeiten für dieses Ergebnis und sie deutet es nicht ausschließlich als Ausdruck einer geringeren Relevanz: Es könnten auch die Erhebungsmethode und der Impuls die Jugendlichen nicht zur Auseinandersetzung mit der Leidfrage motiviert haben.
- Auch hier wären die Antworten der Jugendlichen interessant, wenn sich ihre Betroffenheit durch Leiderfahrungen verändern würde (siehe Kommentar zu Nipkow). Stögbauer jedoch integriert auch diesen Faktor innerhalb ihrer selbstentwickelten Matrix in das Wechselwirkungsgeflecht unter der Oberkategorie *Theodizee-Momente*.
- Allerdings kann die Studie eines nicht leisten: Wie sehen die Aussagen von Jugendlichen aus, wenn – wie bei Ritter – explizit nicht nach Gott, sondern umgekehrt nach Leid gefragt wird? Stögbauer erwähnt Studien, nach denen der Glaube an die Existenz Gottes für die Befragten wenig alltagspraktische Relevanz besäße und für die persönliche Lebensdeutung andere Konzepte als die theistisch-christliche Weltanschauung bevorzugt würden.¹²⁸ Gilt dies denn dann auch für die Theodizeefrage, wenn diese als ein mögliches direktes Übertragungsfeld des Glaubens auf das eigene Leben zu sehen ist? Taucht sie bei Deutungen des Leids überhaupt auf? Daraus folgend die Frage an Stögbauer: Wie steht ihre Meinung, dass Jugendliche das Theodizeeproblem eher auflösen und Gott nicht als herausragende oder einzig mögliche Vokabel für die Warum-Frage sehen, in Zusammenhang mit ihren Studienergebnissen? Ist hier die Gleichung: „aufgelöste“ Theodizeefrage = „aufgefangene“ Theodizeefrage gemeint und meint dies, dass – da von den sieben

¹²⁸ Vgl. STÖGBAUER (2011), 109

Typen nur für den Gotteszweifler die Theodizeefrage nicht aufgelöst, sondern offen ist – für die Mehrheit der Jugendlichen die Theodizeefrage keinen so exponierten Stellenwert besitzt?

- Der Impuls „Ich stelle mir Gott vor ...“ muss nicht zwingend ausschließlich religiöse Zeichensysteme zur Sprache bringen – wie Stögbauer befürchtet –, denn 17- bis 19-Jährigen ist wohl durchaus zuzutrauen, dass sie ihren denkbaren Protest gegenüber einer Aussage, die die Existenz Gottes als faktisch gegeben annimmt, auch in schriftlicher Form im Rahmen der untersuchten Befragung kundtun könnten. Natürlich bleibt zu überlegen, inwieweit die Auswahl des Samples schon eine gewisse Vorentscheidung darstellt, wenn man berücksichtigt, dass die Befragungen alle im Rahmen des katholischen RU stattfanden und daher die SchülerInnen, die sich schon von diesem Unterricht abgemeldet bzw. aus bestimmten Gründen den RU abgewählt hatten, nicht erfasst wurden.
- Dennoch erscheinen die kritischen Vorabbemerkungen zum selbstgewählten Setting ausgesprochen wissenschaftlich seriös, besonders die Einschränkung bezüglich der Analyse der verbal im Text fixierten, kognitiv erfassbaren Vorstellungen der Jugendlichen, die nicht unbedingt mit deren affektiv-emotionaler Gottesbeziehung übereinstimmen muss.¹²⁹

¹²⁹ Vgl. STÖGBAUER (2011), 134-136

3.4 P. Freudenberger-Lötz mit ihrem Forschungswerkstatt-Team

In ihrer neuesten Veröffentlichung charakterisiert Freudenberger-Lötz¹³⁰ aufgrund der qualitativen Arbeiten in der Forschungswerkstatt Kassel zu der „Theologie *der* Jugendlichen“, wie diese typischerweise mit Glaubensfragen ganz allgemein umgehen,¹³¹ aus welcher Perspektive heraus sie religiöse Themen deuten. Sie fasst dies in vier Kategorisierungen zusammen: Es gibt Jugendliche mit 1) einem „ruhenden“ Glauben, mit 2) einem reflektierten Glauben, mit 3) einer kritisch-suchenden oder einer kritisch-ablehnenden Haltung oder mit 4) einer indifferenten Haltung. Freudenberger-Lötz hält fest, dass – mit Ausnahme der Heranwachsenden mit einem reflektierten Glauben – die Zugehörigen der anderen drei Gruppen deutlich situativ geprägte Argumentationen verwendeten und dauerhaft selten einer Kategorie eindeutig zuzuordnen waren.

3.4.1 Kommentar

Bei den aktuellen Ergebnissen von Freudenberger-Lötz (2012 veröffentlicht) stellt für die Zuordnung in eine der vier Grundeinstellungs-Gruppen ein Kriterium offensichtlich das Vorhandensein einer Einbruchstelle als Ursache für die daraus folgernde Einstellung dar und folgt damit dem Gedankengang Nipkows. Allerdings wird hier differenziert zwischen der Einstellung der Jugendlichen zu bestimmten Glaubensinhalten und der Art und Weise, wie sie an diese – im Rahmen der Beschäftigung damit – herangehen. Insofern finden sich die vier Haltungen von Freudenberger-Lötz in den sieben Typen des Umgangs speziell mit der Theodizeefrage von Stögbauer als elementarer Zugang wieder und stellen damit eine aktuelle Bestätigung derer Studien und Interpretationen dar. Abweichende Folgerungen für die Forschungsfrage ergeben sich daraus nicht.

¹³⁰ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ (2012), 36-42

¹³¹ Selbstverständlich will die Autorin damit keine enggefasste Stereotype darstellen, sondern eher die Wahrnehmung der Lehrperson schärfen und einen strukturierten Einblick ermöglichen in das komplexe Denken von Jugendlichen. Die Übergänge der idealtypischen Charaktere sind fließend. Die Befragten ließen sich dabei oft nicht lange festlegen auf zuvor eingenommene Haltungen. Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ (2012), 36

3.5 Orientierung

Es erscheint sinnvoll, die Ausführungen der AutorInnen in einem direkten Vergleich zu betrachten:

	<i>Nipkow</i>	<i>Stögbauer</i>	<i>Ritter et al.</i>
<i>Sample</i>	16- bis 20-jährige BerufsschülerInnen aus Baden-Württemberg im RU	15- bis 19-jährige GymnasiastInnen aus Bayern, im RU	10- bis 18-Jährige ¹³² aus Leipzig und Nürnberg, im RU
<i>Impuls</i>	Satzanfänge, Fragen, Zitate zur <i>Gottesfrage</i>	„Ich stelle mir <i>Gott</i> vor ...“	<i>Leidgeschichte</i> inklusive Gottesbezug
<i>Ergebnisform</i>	schriftlicher Text	Cluster (assoziativ) und schriftlicher Text	Gruppengespräch mit Leitfragen
<i>Vorstellung zum Prozess der Glaubensentwicklung heute</i>	Glaube generell beim Kind vorhanden bis zum Erwachsenen, mit spez. Störungen (bzw. Störungsanfälligkeiten) von außen	Entwicklung des Gottesverständnisses nach Bucher/Oser, ansonsten Rückgriff auf empirisch erhobene Aussagen des IST-Zustandes	Kein Glaube vorhanden oder mit von der jüdisch-christlichen Tradition abweichenden Vorstellungen verbunden
<i>Resultat: Altersabhängigkeit</i>	Jugendliche entwicklungsbedingt in Zweifelsphase, daher Theodizeefrage typisch	Bewusste Beschränkung a. d. Jugendalter, biographisch bedingt weniger Leiderfahrungen: mitentscheidender Faktor unter Oberkategorie „Theodizee-Momente“	Keine Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen

¹³² über die Schulart finden sich keine Angaben

<p><i>Resultat: Theodizee- frage heute, Interpretation</i></p>	<p>Zuerst Gotteskonzept: „Gott: Helfer und Garant des Guten“ (die „Gotteszweifler“ n. Stögbauer), stößt später auf Leid(- erfahrungen)</p> <p>→ 1. Einbruchstelle des Glaubens, in nachchristlicher Situation</p> <p>→ „lapidare Verabschiedung Gottes“</p>	<p>Unterschiedlichste, in Wechselwirkung zueinander stehende Äußerungen bezüglich der Positionierung zu Gott, der Gotteskonzeption und der Theodizee- Momente → durch Kombination aller Faktoren: 7 typische Umgangsweisen mit Theodizeethematik</p>	<p>A: „Gottesverdunstung“ durch Säkularisierung: 1. Krise des Theismus: <i>andere</i> Gottes- konzepte (die „Gottes-neutralen“ oder Gottesrelativierer“ n. Stögbauer);</p> <p>2. <i>keine</i> Gottes- konzepte/ Atheismus (die „Gottesverneiner“/ „Gottespolemiker“)</p> <p>B: mangelnde Leiderfahrung der Jugendlichen → <i>keine</i> Betroffenheit</p>
<p><i>Ursache oder Konsequenz ?</i></p> <p><i>Beziehung zwischen Beantwortungskonzep- -ten und aktueller Relevanz</i></p>	<p>Theodizeeproblematik <i>als Ursache</i> für Glaubensverlust → <i>hohe</i> Relevanz</p>	<p>Theozentrische Sinn-figur oder atheistische Positionierung:</p> <p>a) negativ oder positiv „aufgefangene“ oder b) „offene“ (anfällige) Theodizeefrage</p> <p>→ Relevanzstärke <i>abhängig vom Typus</i>, davon ableitend allerdings (i. d. Stich-probe) <i>mehrheitlich eingeschränkter Stellenwert</i></p>	<p>Säkularisierung und mangelnde Leiderfahrungen <i>als Ursache</i> für <i>geringe</i> Relevanz der Theodizeethematik</p>

<p><i>Schluss- folgerung zur religionspäda- gogischen Bedeutsamkeit</i></p>	<p>→ Theodizeefrage vorrangig bearbeiten, um Glaubensverlust zu verhindern</p>	<p>Theodizeefrage macht plurale Vorstellungen bei Jugendlichen deutlich</p>	<p>→ Theodizeefrage nicht relevant für Jugendliche</p>
<p><i>Religions- pädagogische Konsequenzen</i></p>	<p>Verschränkung Lebens- und Glaubensprobleme: auf zentrale Themen konzentrieren, Bewusstsein für Unverfügbarkeit des Glaubens im RU</p>	<p>Motivation=„Anstoß“- Pädagogik: SchülerInnen auch mit Sperrigem konfrontieren, diese entdecken durch selbsttätige Exploration die Theodizeethematik</p>	<p>Didaktische Legitimation für Theodizeethematik im RU: anthropologische (Konfrontation mit Leid) und sachlich- fachliche Gründe (religiöser Kompetenzerwerb für den Umgang mit Leid), aber Methodik vor theistischem Hintergrund</p>

Aus der Gegenüberstellung der drei Studien ergeben sich einige erste Schlussfolgerungen und fortführende Gedanken als Weichenstellung für die nächsten Ausflüge:

Die Studienergebnisse sind nicht wirklich vergleichbar, weil ein deutlicher Unterschied zwischen einem Befragungs-Impuls, der nach Gott und einem, der nach dem Leid fragt, besteht und so überraschen die unterschiedlichen Resultate eigentlich nicht. Beide Vorgehensweisen haben sicher ihre Berechtigung. Interessanterweise ist dies ein Umstand, der bei anderweitigen Versuchen, die sich scheinbar widersprechenden Studien von

„Altmeister“ Nipkow und von Ritter samt Team einzuordnen, nicht in Betracht gezogen wird.

Wäre es denn denkbar, doch beide Impulse, aber unabhängig voneinander, nacheinander/ nebeneinander in den Raum zu stellen, um beide Zugänge zu ermöglichen und empirisch zu erfassen?

Für die Arbeit mit Jugendlichen¹³³ lässt sich feststellen: Viele AutorInnen religionspädagogischer Unterrichtsmaterialien planen ihre RU-Stunden wegen des direkteren SchülerInnen-Zugangs vom Leid-Impuls ausgehend, um dann im Unterrichtsverlauf die Gottesfrage einzubringen, samt anschließender bibel-theologischer oder biographischer Erkundungen.¹³⁴ H. K. Kessler und B. Nolte erfassen in ihrem Buch „Konfis auf Gottsuche“¹³⁵ die Problematik der Theodizee, indem sie den Fokus auf das Wort „UND“ legen, welches Gott mit dem Leid verbindet. (Siehe auch Kapitel 4.).

Die jeweiligen Antworten auf die unterschiedlichen Impulsfragen sind ambivalent zu betrachten: Einerseits scheint die Frage nach Gott Raum zu bieten für die Beschäftigung mit dem Theodizeethema und das ist aus religionspädagogischer Sicht sicher eine gute Basis für eine weitergehende Erschließung. Andererseits stimmt es dann nachdenklich, wenn bei der Beschäftigung mit einem „schwerwiegenden“ Thema aus den mittel- oder unmittelbaren Lebensbezügen der Heranwachsenden heraus, bei der Frage nach dem Leid, Gott als Denkmöglichkeit selten spontan auftaucht und offenbar bei der persönlichen Deutung von Welt nicht einbezogen wird. Das

¹³³ im Gegensatz zu Befragungen aus Studienzwecken

¹³⁴ z. B. SCHMITZ, Simone, in: Ein guter Gott, der leiden lässt, VERWEYEN-HACKMANN, Edith/ WEBER, Bernd (Hg.); BRENNEISEN, Martina: Gerechtigkeit Gottes? Die Theodizeeproblematik im Film „Adams Apfel“, Loccumer Pelikan 3/09; PETER, Dietmar: Didaktische und theologische Überlegungen, in: Und warum? Die Theodizeefrage im Religionsunterricht, rpi-Loccum, 37

¹³⁵ Vgl. KESSLER/NOLTE (2009), 143f: Sie machen damit deutlich, dass die Theodizeefrage nur innerhalb der Gottesbeziehung entsteht und das „UND“ aber sehr unterschiedlich gefüllt und positioniert werden kann. Kessler/Nolte beginnen allerdings mit der Frage nach der Gottesvorstellung (gegenständlich) und sammeln dann Assoziationen zu Leiderfahrungen, die die Konfirmanden sortieren und mit Oberbegriffen versehen müssen. In einem dritten Schritt geht es um das „UND“: Die Jugendlichen werden aufgefordert, beim Bau einer Leidenskiste beides miteinander zu verbinden, indem Gott bewusst in der Kiste positioniert wird.

Leben mit Leid wird so gut wie nie mit Jesus Christus in Verbindung gebracht.¹³⁶ (Siehe Kapitel 4.)

Es bleibt die Frage, ob aufgrund der „aufgefangenen“ Theodizeefrage, dem Auflösen der Problematik, wie sie sowohl Ritter als auch Stögbauer vielfach beobachteten, der Rückschluss zulässig ist, dass damit aus Sicht der Jugendlichen eine geringere Relevanz des Themas einhergeht. Erstens kann nicht mit Bestimmtheit festgestellt werden, ob nicht in der Vergangenheit das Thema durchaus eine „existentielle Schärfe“¹³⁷ bei den jeweiligen Befragten besessen hat und die erhobenen Äußerungen also das Ergebnis einer Lösung darstellen. Zweitens gilt es, eine Abgrenzung vorzunehmen bei der Einschätzung von Relevanz, wenn bei den Aussagen ablesbar ist, dass die Jugendlichen sich durchaus mit dem Thema befassen, nach dem „Gottesfrage-Impuls“ dies auch unaufgefordert tun. Demzufolge wird der *Thematik* offenbar ein gewisses Interesse und Wichtigkeit bei der Beantwortung der Frage eingeräumt, ohne dass es zwingend zu einem *Problem* werden würde: Diese Beschäftigung mit dem Thema führt anscheinend nicht immer zwangsläufig zur Infragestellung der Existenz Gottes, wie Nipkow es darlegte. Die Theodizeefrage ist nicht immer im Sinne einer dramatischen Anfechtung und empörten Frage an Gott gerichtet. Aber die Thematik wird wahrgenommen und in die eigenen Deutungen erweiternd mit einbezogen bzw. es ergeben sich Veränderungen in einer der drei Oberkategorien, beispielsweise durch die Suche nach einem stimmigeren Gotteskonzept. Ist die Theodizeefrage dadurch dann weniger relevant? Möglicherweise lohnt es sich, den Begriff „Relevanz“ näher zu bestimmen. (Siehe Kapitel 3)

In der Literatur findet sich neben der Bekräftigung, dass die Theodizeefrage unbedingt in den Unterricht gehöre, eine Vielzahl an unterschiedlichen

¹³⁶ Umgekehrt allerdings findet sich bei Tobias ZIEGLER in seinem Buch zu seiner umfassenden Studie zur Christologie bei Jugendlichen heute folgende Aussage: „Die Theodizeefrage bleibt in den christologischen Reflexionen durchaus präsent – und zwar weitgehend in den von Nipkow vorgezeichneten Bahnen als grundsätzlicher Prüfstein des Gottesglaubens.“; zitiert in: SIMOJOKI (2009), 71

¹³⁷ SIMOJOKI (2009), 68

Schilderungen von Lehrkräften zum Verhältnis zwischen dem Unterrichtsthema und der – diesem entgegengebrachten – Motivation der SchülerInnen, dem Perspektivwechsel folgend hin zur SchülerInnenorientierung. Wie also versteht sich die „Relevanz“ – möglicherweise in Abgrenzung zu dem Begriff „Motivation“ – im Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung? (Siehe Kapitel 3)

Wenn man – trotz der nicht eindeutigen Studienergebnisse – von einem zumindest in seiner Dringlichkeit mehrheitlich sinkenden Stellenwert ausgehen will, stellt sich die Frage, a) ob denn überhaupt und b) wenn ja, dann in welcher Form und c) mit welcher Grundsatzfrage verbunden die Theodizeefrage also im RU zu behandeln sein wird? (Siehe Kapitel 3 und 4)

Die Motivation für Nipkow, der Theodizeefrage besonderes Augenmerk zu schenken, liegt in dem Bemühen, die diagnostizierten Einbruchstellen zu umschiffen und den Verlust des Gottesglaubens zu verhindern. Dies sei jedem Gläubigen und Pastor fraglos zugestanden. Ob man bei der Studie von Ritter und seinem Team den Rückschlüssen zur Relevanz der Theodizeefrage so nachfolgen will, sei dahingestellt. Die Schilderung einer von Säkularisierung geprägten Lebenswelt und einer entsprechenden religiösen Sozialisation findet in der Literatur jedoch breite Unterstützung.¹³⁸ Insofern stellt sich ReligionspädagogInnen heutzutage die Frage, mit welchem Anspruch und Ziel sie den RU erteilen können oder sollten (siehe Kapitel 3).

Stögbauer macht auf die Wechselwirkungen aller Faktoren, die bei dem Umgang mit der Frage nach Gott und dem Leid eine Rolle spielen, aufmerksam und zeigt, dass die Konsequenzen aus der Beschäftigung mit der Theodizeethematik bei den von ihr befragten Jugendlichen sehr vielfältig und abhängig vom spezifischen Typus sind. Demzufolge mündet die Beantwortung der Frage nach den Vorstellungen Jugendlicher von Gott

¹³⁸ Vgl.: SZAGUN/FIEDLER (2008): 450

angesichts des Leids auch in einen allgemeinen Hinweis auf die Pluralität und Komplexität an Glaubensvorstellungen (siehe Kapitel 5).



Abbildung 3: Einbruchstellen des Glaubens¹³⁹

¹³⁹ FREUDENBERGER-LÖTZ (2012), 22

4 Dritte Station: Theodizee im RU

Das vorige Kapitel wirft diverse Fragen auf, die im Folgenden erneut aufgegriffen und näher beleuchtet werden sollen: Möglicherweise kann eine Klärung des Begriffes „Relevanz“ dafür sorgen, eine zu beobachtende gewisse – polarisierende und eher wenig produktive – Vehemenz aus der Diskussion rund um die Theodizeefrage bei den Jugendlichen heute herauszunehmen. Vielfach wurde dabei die Altersabhängigkeit der Thematik als wichtiger Faktor angenommen und auf die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie verwiesen, einige Forschende kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Dies soll auch aufgrund möglicher Querverbindungen zu anderen Gedankengängen kurz dargestellt werden. Daran anschließend ergibt sich die Notwendigkeit, einen Blick auf die Verknüpfung zwischen den Zugängen der Jugendlichen und den bildungstheoretischen Überlegungen zum Inhalt des RU zu werfen. Bei näherer Betrachtung wird in einem nächsten Schritt deutlich, wie sehr sich durch die Säkularisierung der letzten 50 Jahre die elementaren Zugänge und Erfahrungen von SchülerInnen verändert haben und damit auch die Unterrichtsplanung beeinflusst wird. Wenn sich nun Gespräche nicht nur um die Theodizeefrage und ihre Relevanz für die Jugendlichen drehen, sondern dies im Hinblick auf die Thematisierung im RU geschieht, dann sind daraus Rückschlüsse zu ziehen im Hinblick auf den Sinn und die inhaltliche Ausrichtung des RU an Schulen. Es folgt der Versuch einer nächsten Orientierung angesichts der vielen betrachteten Aspekte, um die Forschungsfrage im Blick zu behalten.

4.1 Begriffsbestimmung „Relevanz“

Die kontroversen Diskussionen über die unterschiedlichen Studien und deren Interpretationen wurden sicher auch entfacht durch die besonders

prägnanten Aussagen von der „geringen Relevanz“ der Theodizeefrage einerseits und deren „Vorrangigkeit“ andererseits.

Der Duden schreibt dazu:

„*Relevanz* = Bedeutung: Bedeutsamkeit, Wichtigkeit in einem bestimmten Zusammenhang; Synonyme: Bedeutsamkeit, Bedeutung, Belang, Gewicht, Gewichtigkeit, Wichtigkeit; (bildungssprachlich) Signifikanz; Herkunft von ‚relevant‘: älter = schlüssig, richtig, wohl nach mittellateinisch *relevantes* (*articuli*) = berechnete, beweiskräftige (Argumente im Rechtsstreit), zu lateinisch *relevans* (Genitiv: *relevantis*), 1. Partizip von: *relevare* = in die Höhe heben (Relief), nach dem Bild der Waagschalen; seit der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts beeinflusst von englisch *relevant*.“¹⁴⁰

„*vorrangig* = bedeutsam, drängend, dringend, entscheidend, erstrangig, gewichtig, vordringlich, wesentlich, wichtig, zentral; (gehoben) vornehm; (bildungssprachlich) essenziell, primär, relevant“¹⁴¹

4.1.1 Nipkow

Aus der oben genannten Definition von „Relevanz“ lässt sich noch nicht zwingend der emotionale Aspekt ableiten, wie er sich bei den Umschreibungen „Frage mit existentieller Schärfe“, „mit quälendem Zweifel“, „in aller Brisanz“ oder „mit Brennen unter den Nägeln“ wiederfindet, aber es wird faktisch bei der Verwendung des Begriffes wohl oft so gemeint sein. Damit wird auch ausgedrückt, dass hier von einer emotionalen, mit „Leidenschaft“ verbundenen, Zuwendung einer Frage gegenüber, „die unbedingt angeht“, gesprochen wird, also mit einer Betroffenheit, die aus der „Mitte der Arena“¹⁴² heraus entsteht. D. Peter verwendet diesen Begriff, um die Spannung verbal darzustellen zwischen einerseits der Betrachtung oder auch Rede von Gott (hier: und dem Leid) aus der unmittelbaren Nähe, aus einem Berührt-Sein oder eben einer Betroffenheit heraus und andererseits der meist eher kognitiven Beschäftigung mit einem Objekt, Sachverhalt, interessanten Problem aus der Distanz, von der Tribüne herunter. Die Beschreibungen, die Nipkow (und in der Folge auch andere ReligionspädagogInnen) verwendet, wenn er von den typischen Zweifeln bis

¹⁴⁰ DUDEN: (<http://www.duden.de/zitieren/10056332/1.9>, 2.2.12)

¹⁴¹ DUDEN: (<http://www.duden.de/zitieren/10010148/1.9>)

¹⁴² Vgl. PETER ((2001), 35:

hin zum Verlust des Glaubens bei Heranwachsenden spricht, wecken Assoziationen mit der emotional geprägten Begriffsbedeutung.

4.1.2 Ritter

Ritter und sein Team folgen dem Paradigmenwechsel in der Forschung und möchten sich in ihren Untersuchungen an den Zuordnungen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Sie verweisen dabei auf die Terminologie von Alfred Schütz, indem sie den Begriff „Relevanzsystem“ übernehmen und verwenden den Begriff wie folgt:

„Das Relevanzsystem eines Individuums oder einer Gruppe beschreibt die Gewichtung (Valenz, Wertigkeit, Hierarchie) der Elemente eines Sinn- oder Bezugssystems.“¹⁴³

Ritter und sein Team übernehmen die Bedeutung des Begriffes von Nipkow und messen die Relevanz im Zuge einer Frage, die in ein vereinfachendes „Ja“ oder „Nein“ mündet: „Ist die Theodizeefrage relevant für ...?“ Sie kommen u.a. deshalb zu anderen Ergebnissen, da die an der Theodizeefrage Interessierten oder sich mit ihr Beschäftigenden anders eingeordnet werden, sie fallen hier aus dem Begriff „Relevanz“ ganz heraus. Wenn es nach ihnen ginge, könnte man theoretisch, den Studienergebnissen entsprechend, die Theodizeefrage entweder aus dem RU herausnehmen oder nachrangig ganz am Schluss einer Unterrichtseinheit mit dem Thema „Leid“ noch einbringen.

4.1.3 Stögbauer

Die Definition von „Relevanz“ im Duden lässt aber auch den Wortzusammenhang „mit Interesse an der Thematik“, „eine gewisse Wichtigkeit für eigene Glaubensvorstellungen einräumend“ oder „Bereitschaft für die Beschäftigung mit“ zu, was zunächst wohl eher der – angemessenen? – Rede von Gott aus der Distanz, von der „Tribüne herunter“ entspricht.¹⁴⁴

¹⁴³ RITTER et al. (2006), 77: Das Forscherteam entscheidet sich demzufolge bei ihrer Studie für das Gruppendiskussionsverfahren, weil die in den Äußerungen der SchülerInnenInnen enthaltene Artikulation ihrer Relevanzen so am besten erfasst werden könnte.

¹⁴⁴ Vgl. PETER (2001), 35

Stögbauer schlüsselt diesen Begriff auf durch die Berücksichtigung der vielfältigsten Faktoren, die einmünden in die sieben von ihr herausgefilterten typischen Faktorenkombinationen, welche dann einen jeweils ihnen zuschreibbaren Relevanzwert – in einer Skala von „bedeutsam“ bis zu „nicht bedeutsam“ – aufweisen. Sie verwendet eher zusätzliche Beschreibungen wie: „nicht im klassischen Sinn gestellte Theodizeefrage oder ein spezifisches Problem darstellend“ (Gottesbekenner), „Frage nach Gottes Wirksamkeit als Unsicherheitsmoment“ (Gottessympathisanten), „unspektakuläres Zusammentreffen“ (Gottesneutrale), „verliert die Problematik der klassischen Theodizee an Herausforderung und Schärfe“ (Gottesrelativierer), „unspektakuläre Nebensache“ (Gottesverneiner) für die „aufgefangene“ Theodizeefrage. Bei der Meinungsdarstellung von den Anhängern der „offenen“ Theodizeefrage verwendet sie Umschreibungen wie: „Präzedenzfall des Zweifelns, Unsicherheitsfaktor mit hoher Ladung, Ärgernis“ (Gotteszweifler) oder „Leid und Gott: kein Dilemma, sondern bitterböser Präzedenzfall!“ (Gottespolemiker).

Stögbauer verweilt nach der Analyse nicht länger bei dem Begriff Relevanz, für sie rückt der Begriff „Motivation“ näher in den Fokus, wenn es um die weiterführenden Konsequenzen der Studienergebnisse für die religionspädagogische Praxis geht (siehe Kapitel 4.5.3).¹⁴⁵

4.1.4 Schweitzer/Schlag

In der neuesten gemeinsamen Veröffentlichung dieser zwei Autoren wird in einem Frage-Antwort-Prozess, der das Buch durchzieht, eine beschreibende Übersicht über die verschiedenen Formen von Jugendtheologie erarbeitet. Ausgehend von den drei aus der Kindertheologie bekannten Dimensionen einer Theologie *der* Jugendlichen, *mit* Jugendlichen und *für* Jugendliche, werden fünf Aspekte unterschieden, wie Jugendliche Theologie betreiben: 1. die implizite Theologie, 2. die persönliche Theologie, 3. die explizite Theologie, 4. die theologische

¹⁴⁵ Vgl. STÖGBAUER (2011), Teil III, Kap.2: 222-286

Deutung mithilfe der theologischen Dogmatik und 5. die ausdrücklich theologische Argumentation. Diese Darstellung legt den Schluss nahe, dass die Verknüpfung von (theologischen) Themen mit den Fragen der Jugendlichen breiter aufgefächert betrachtet und unter einem Begriff als entweder vorhandene oder nicht vorhandene Relevanz möglicherweise nicht detailliert genug erfasst werden kann:

	Theologie <i>der</i> Jugendlichen	Theologie <i>mit</i> Jugendlichen	Theologie <i>für</i> Jugendliche
implizite Theologie	Jugendliche reflektieren/kommunizieren über Themen, die sie selbst weder als religiös noch als theologisch ansehen, die sich aus der Sicht der Theologie aber als religiös darstellen und theologisch gedeutet werden können	Jugendliche artikulieren (oft auch im Modus des inneren Dialogs „mit sich selbst“ und der Selbstreflexion) lebensweltliche Fragen	Jugendliche werden zur Bewusstwerdung und Auseinandersetzung mit ihrer eigenen impliziten Theologie bzw. „für sich selbst“ angeregt
persönliche Theologie	Jugendliche kommunizieren – oft im Modus persönlicher autonomer oder individueller Haltungen oder etwa im Modus des Engagements für Frieden, Gerechtigkeit oder für ökologische Themen - Fragen, in denen die Dimension eines eigenen Glaubens aufscheint	Individuelle, hoch persönliche Ansichten über die Frage des Glaubens können sowohl privat geäußert wie gleichzeitig auch auf öffentlichen Foren zur Diskussion gestellt werden	Erwachsene bieten auf der Basis von Vertrauensbildung empathisch und sensibel theologische Kommunikation und Deutung dieser persönlichkeitsbezogenen Glaubensfragen an
explizite Theologie	Jugendliche reflektieren und kommunizieren über ausdrücklich über religiöse Themen und Sinngehalte – und dies unter Zuhilfenahme bestimmter Metaphern, Symbole, Zeichen und Inhalte mit christlichem Ursprungshintergrund	Jugendliche tauschen sich <i>mit</i> Gleichaltrigen als Personen ihres Vertrauens aus; deren Kommunikation kann explizit auf religiöse Gegenstände und Sachverhalt bezogen sein – und dies unter Zuhilfenahme bestimmter Metaphern, Symbole, Zeichen und Inhalte mit christlichem Ursprungshintergrund	Dialogisch wird thematisiert, was von den Jugendlichen her einen explizit religiösen Sinngehalt oder eine theologische Dimension aufweisen könnte
theologische Deutung mit Hilfe der theologischen Dogmatik	Jugendliche interpretieren religiöse Vorstellungen, indem sie Verbindungen zu Inhalten der theologischen, dogmatischen wie ethischen Tradition und Reflexion herstellen	Gemeinsam mit Jugendlichen finden Wahrnehmungs-, Reflexions- und Artikulationsprozesse im Sinn experimentellen und prozessualen Geschehens statt	Erwachsene unternehmen sachbezogene Beschreibungen der theologischen Problemlagen; sie spiegeln die individuellen jugendlichen Ausdrucksformen und ordnen diese theologisch fundiert ein – sowohl argumentativ wie erfahrungsorientiert
Jugendliche argumentieren ausdrücklich theologisch	Jugendliche beteiligen sich an theologisch bestimmten Debatten/Diskursen, etwa im Zusammenhang konkreter Bildungsprozesse und eigenen kirchlichen Engagements	Gemeinsam mit Jugendlichen kann sich ein wechselseitiges, auf einander bezogenes Deutungsgeschehen ereignen	Jugendliche experimentieren erfahrungsorientiert mit ihrer eigenen theologischen Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit <i>für sich selbst</i> und <i>gemeinsam mit</i> Gleichaltrigen und <i>mit</i> Erwachsenen

Abbildung 4: Formen von Jugendtheologie¹⁴⁶

¹⁴⁶ SCHWEITZER/SCHLAG (2011), 179

4.2 *Relevanz in Abhängigkeit zum Alter?*

4.2.1 Einerseits:

Gerade bei AutorInnen, die von der Gottesfrage ausgehend ihre Befragungen zur Theodizee bei Jugendlichen durchführten und bei denen sich ein bunt gemischtes Bild bezüglich der geäußerten Relevanzmomente zeigte, findet sich oft zusätzlich eine Verknüpfung mit stufentheoretischen Ansätzen: Nipkow leitet das Auftauchen der Einbruchstellen direkt von der typischen Entwicklung von Heranwachsenden ab (entwicklungsbedingte Ablösung von der Kindheit, neue Abstraktionsfähigkeit und damit Abgleich von Kindheitsvorstellungen mit der zunehmend wahrnehmbaren „weltlichen“ Realität). Gestützt auf A. Feiges empirische Erhebungen wird daher der RU an Berufsschulen und Gymnasien in der Sekundarstufe II als Forum für mögliche konstruktive Auseinandersetzungen mit traditionellen Bildern und Ansichten genannt, weil gerade dann die meisten „ausgesprochenen und unausgesprochenen theologisch relevanten Fragen“¹⁴⁷ auftauchen und die Jugendlichen kompetente Gesprächspartner brauchen.¹⁴⁸

Auch A. Reiß, K. Möller und P. Freudenberger-Lötz von der Forschungswerkstatt Kassel beispielsweise legen aktuell in ihren Arbeiten dar, dass viele Heranwachsende selbst ihr Gefühl äußerten, der Übergang von ihrer Kindheit zum Jugendalter gehe mit einem Bruch in ihrem Glauben einher. Freudenberger-Lötz möchte die von Nipkow formulierten Einbruchstellen weiterhin als Orientierungshilfe beibehalten und spricht von einer „besonderen Weichenstellung im Blick auf den weiteren Verlauf der religiösen Entwicklung und theologischen Argumentationskultur“ im Alter des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Hier bestehe verstärkt die Chance, das multiperspektivische Denken anzuregen und eventuell damit einen bewussteren und unvoreingenommeneren Umgang mit den Einbruchstellen im Glauben zu ermöglichen. Allerdings stellen die

¹⁴⁷ NIPKOW (1987), 85

¹⁴⁸ Vgl. NIPKOW (1987), 80-85

drei AutorInnen fest, dass insgesamt betrachtet wohl eine Verschiebung stattgefunden habe: Es sei bei ihren Befragungen nicht die Theodizeethematik (aufgrund eines selteneren theistischen Gottesbildes), sondern das Konfliktpotenzial zwischen Gottesglaube und Naturwissenschaft als erste Einbruchstelle genannt worden, gefolgt vom Illusionsverdacht und der daraus resultierenden Religionskritik. Dennoch spiele die Theodizeeproblematik nach wie vor in diesem Alter sehr häufig in die Überlegungen der Jugendlichen mit hinein, in manchen Lerngruppen auch zentral. Ab dem Ende der Sekundarstufe I (mit ca. 17 Jahren) seien die Einbruchstellen zwar nach wie vor vorhanden, die Fähigkeit zur Reflexion auf Metaebene habe jedoch entwicklungsbedingt zugenommen und ermögliche eine veränderte Art des Umgangs mit „brüchigen“ Themen.¹⁴⁹

Der Gedanke einer Abhängigkeit der Relevanz im Verhältnis zum Alter der SchülerInnen (zugespitzt im Unterschied zwischen Kindern und Jugendlichen) wird von Stögbauer in ihren Studienergebnissen nicht weiter untersucht. Möglicherweise sei es aber zulässig, gerade das Jugendalter als eine Phase zu begreifen, die entwicklungsbedingt vom „Plausibilitätsverlust“ geprägt sei. Die Aussagen der Entwicklungspsychologie fließen bei der Charakterisierung der sieben Typen als Faktor allerdings indirekt über die Gotteskonzepte mit ein.

S. Schmitz macht in ihren Unterrichtsmaterialien deutlich, dass Fragen nach der Gerechtigkeit und Güte Gottes und eine kritische Haltung gegenüber den Leiderfahrungen in jüngeren Altersklassen kaum von selbst aufkommen und die Theodizeefrage noch nicht virulent wäre – im Vergleich zu Heranwachsenden in der Sekundarstufe II, weshalb dann dort eine intensive Beschäftigung mit diesem Thema sinnvoll und auch notwendig sei.¹⁵⁰

¹⁴⁹ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ (2011), 18-19; REIß (2011), 195; MÖLLER (2011), 208, 210-212

¹⁵⁰ Vgl. SCHMITZ: „Im Verlauf des Lebens gibt es Phasen, in denen sich solche kritischen (An-) Fragen verstärkt aufdrängen und beunruhigen. Dazu zählt besonders das Alter des Heranwachsenden, in dem das selbstständige Denken immer mehr erwacht und bisher vermittelte Antwortmuster oftmals nicht mehr zufriedenstellen. ...,da die Realität des Bösen die ‚Warum-Frage‘ nahezu provoziert“, zitiert in: KESSLER/VERWEYEN-HACKMANN/WEBER (2004), 14

M. Brenneisen weist in ihrem Unterrichtsentwurf zu dem Film „Adams Äpfel“ auf die Heftigkeit jener Erfahrungen hin, denen die Kinder und Jugendlichen heute gleichermaßen ausgesetzt seien, welche bei Erwachsenen zu Zweifeln an Gottes Gerechtigkeit oder einem Abstumpfen gegenüber dem Leid führten. Auch sie schätzt die Phase der frühen Adoleszenz als besonders empfindlich ein für die fundamentale Glaubensfrage nach der Theodizee, weil sich an ihr oftmals der Glaube oder Nicht-Glaube an die Existenz Gottes entscheide. Da hier besonders die Kriterien des kompetenzorientierten Unterrichts berücksichtigt werden sollten, wurde die Ansiedelung des Themas im Lehrplan für die 9./10. Klasse übernommen.¹⁵¹

Friedrich Schweitzer und Thomas Schlag stellen fest: Jugendliche wollen nicht so glauben, wie man „in der Kirche glaubt“ (Stichwort „Traditionsabbruch“) oder wie die Erwachsenen es erwarten. Sie grenzen sich damit zur Identitätsbildung entwicklungsbedingt ab. Dies zeigt sich darin, dass Jugendliche sich ihrer eigenen Biographie bewusst werden und einbeziehen in ihre Standortbestimmungen. Zudem grenzen sie sich ab von ihrem Kinderglauben, weil sie sich selbst als „nicht mehr so naiv“ wahrnehmen.¹⁵²

Die Relevanz im emotionalen Sinne bezüglich der Theodizeefrage scheint demnach möglicherweise alters- und damit entwicklungsabhängig zu sein.

4.2.2 Andererseits:

W. Ritter untersucht die Aussagen von Kindern und Jugendlichen gleichermaßen, aber vom Leid ausgehend. Die bei den GesprächsteilnehmerInnen erhobenen Gotteskonzepte ließen sich nicht an altersgebundene Stufen (von Oser/Gmünder) festmachen oder als von individuellen Erfahrungen unabhängige archetypische Denkmuster fixieren. Er kann keine Unterschiede zwischen den Stellungnahmen von Kindern oder denen von Jugendlichen bezüglich der Relevanz der Theodizeefrage feststellen.

¹⁵¹ Vgl. BRENNEISEN (2009), 126

¹⁵² Vgl. SCHWEITZER/SCHLAG (2011), 44

Es wären kaum Anfragen oder Gedanken dazu geäußert worden, die eine gewisse – emotionale – Relevanz des Problems ausdrücken würden, und andere Aussagen, die lediglich die – kognitive – Beschäftigung mit dem Thema widerspiegeln, wurden interpretiert als Ausdruck nicht vorhandener Relevanz.

Die Abhängigkeit der vorfindbaren Gotteskonzepte (als wesentlicher Faktor für die Relevanz der Theodizeethematik) vom Alter der Befragten und damit von deren Entwicklungsstufe (nach dem linearen Stufenmodell von Oser/Gmünder/Bucher) wird in der Rostocker Langzeitstudie von Anna-Katharina Szagun vehement bestritten: Vielmehr wird dort auf den starken Zusammenhang der jeweiligen Gotteskonzepte mit 1. den individuellen familiären Bedingungen (Beziehungserfahrungen sowie emotionale, motivationale und kognitive Vorgaben der Erwachsenen) und mit 2. den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen als prägende Faktoren für die religiöse Sozialisation hingewiesen.¹⁵³ Es sei ein an Erikson angelehntes Stufenmodell mit ineinander verschränkten Denkformen im Sinne eines gleitenden Übergangs denkbar: Neben einer ersten Naivität seien häufig gleichzeitig Ansätze einer Symbolkritik und auch schon Gedanken aus der Welt der zweiten Naivität zu beobachten, was konsequenterweise auch zu anderen didaktischen Entscheidungen führen müsse.¹⁵⁴

Aus einer ganz anderen Richtung kommend, finden sich aber ebenso eine Reihe von Autoren, die in ihrer religionspädagogischen Praxis die Erfahrung machen konnten, dass sowohl Kinder als auch Jugendliche (heute) gleichermaßen Leiderfahrungen ausgesetzt sind und daher auch bei Menschen beider Altersgruppen die entsprechenden Fragen – im theistischen wie auch im nicht-theistischen Kontext – präsent sind. Demzufolge empfehlen sie oft in ihren Unterrichtsvorschlägen, sich schon

¹⁵³ Vgl. SZAGUN (2011), 158

¹⁵⁴ Vgl. SZAGUN (2011), 174-175

mit Kindern der Thematik zuzuwenden, und zeigen im weiteren Verlauf, wie fruchtbar diese Arbeit für alle Beteiligten sein kann.¹⁵⁵

4.3 *Bildungstheoretische Überlegungen zum Inhalt des RU in der Schule*

Es gibt mehrere Unterrichtsmaterialien, die die Wichtigkeit der Bearbeitung der Theodizeefrage im RU ausdrücklich herausstellen, und dies nicht nur aus einem theologischen Bedürfnis heraus,¹⁵⁶ sondern auch mit Blick auf die SchülerInnen. Hier werden allerdings unterschiedliche Eindrücke beschrieben: Viele AutorInnen geben an, dass die Kinder oder Jugendlichen zunächst wenig Interesse an dem Theodizeezusammenhang gezeigt hätten und wenig bereit seien, sich auf Fragen ohne glatte Lösung einzulassen, sich dies aber im weiteren Unterrichtsverlauf deutlich verändert habe.¹⁵⁷ Andere postulieren das Vorhandensein „solcher Fragen“ bei den SchülerInnen schon im Vorfeld, wodurch also die Theodizeefrage nicht erst durch den RU wachgerufen werden müsse.¹⁵⁸ Wieder andere ReligionspädagogInnen schildern, wie SchülerInnen – sonst eigentlich an der Gottesfrage ziemlich uninteressiert – bei Gesprächen rund um die Leidthematik „aufwachen“ und durch eigene Aussagen mit einiger „Sprengkraft“ zum Unterrichtsgeschehen beitragen, was es als Potenzial zu nutzen gelte.¹⁵⁹ Petra Freudenberger-Lötz beschreibt bei den vier ausgemachten Grundtypen die indifferente Haltung der Gruppe 4) mit „einem sehr geringen Interesse“, „mangelnder Reflexionsbereitschaft oder -fähigkeit“ und „teilweise rebellischen Zügen“. Allerdings sei diese Ein-

¹⁵⁵ z. B. OBERTHÜR, Rainer (2006), *Kinder fragen nach Leid und Gott*, 49; PUSCH, Magdalene (2007): *Das hätte nicht passieren dürfen – Wie konntest du das zulassen?*, Göttingen, Vandenhoeck&Ruprecht, 28;

¹⁵⁶ Oder aus verkaufstechnischen Gründen; vgl. DRESSLER (2001), 31: „Die Theodizeefrage darf trotz ihrer Unbeantwortbarkeit nicht zum Verstummen gebracht werden“ und „Es gibt einen spezifisch jugendlichen ‚Atheismus aus Enttäuschung‘ als Reaktion auf die zu häufige Rede vom ‚lieben‘ Gott“.

¹⁵⁷ SCHMITZ (2004), 16

¹⁵⁸ DRESSLER (2001), 24

¹⁵⁹ WILLERT, Albrecht (1997): *Das Leiden der Menschen und der Glaube an Gott*, Göttingen 1997, 7, zitiert in: SCHMITZ (2004), 16

stellung (in der entsprechenden Stichprobe) nur vereinzelt zu beobachten gewesen bzw. hätte – bedingt durch die schülerInnenorientiert erarbeiteten Fragestellungen und der Beschäftigung mit ihnen in Kleingruppen – im Verlauf der Unterrichtseinheit deutlich nachgelassen.¹⁶⁰ Des Weiteren spricht sie in Anlehnung an F. Copei¹⁶¹ von dem so genannten „fruchtbaren Moment“, der sich manchmal aus bestimmten Unterrichtssituationen heraus ergibt. Die erste Phase nennt Copei den „Anstoß“ und beschreibt damit das Auftauchen einer bestimmten Frage, die die SchülerInnen „packt“ und Staunen, Verblüffung oder innere Unruhe bei ihnen hinterlässt. Freudenberger-Lötz beschreibt, dass ein solcher Anstoß sich typischerweise im Verlauf eines Unterrichtsgespräches ergeben könnte: Plötzlich steht die Frage im Raum und trägt in diesem Augenblick die Relevanz dadurch schon in sich.¹⁶²

Lerntheoretiker (besonders die BefürworterInnen des Konstruktivismus) stellen fest, dass Lernen durch Irritation am Vertrauten, durch kognitive Dissonanz entsteht und die Fremdheit von Lerninhalten erst nach Überwindung durch Lernanstrengung ihren Reiz entfaltet, sich diese also zunächst nur schwer „verkaufen“ lassen.¹⁶³

Wie geht eine religionspädagogische Lehrkraft nun mit diesen unterschiedlichen „relevanzbedingten“ Zugängen um, welche Rolle spielen diese bei der Themenfindung für den RU?

Möglicherweise hilft ein Blick auf die vielfältige Didaktik der letzten Jahrzehnte:

Martin Stallmann entwickelt den Ansatz des hermeneutischen Zirkels. Klaus Berg formuliert sechs Grundbescheide, die sechs (theologischen) Themen zugeordnet sind. Ingo Baldermann spricht bei dem Prozess der wechselseitigen Erschließung von einer Begegnung zwischen dem

¹⁶⁰ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ (2012), 41

¹⁶¹ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ (2007), 119

¹⁶² Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ (2004), 1

¹⁶³ Vgl. KRAPP (2006), 616-637

Elementaren der Bibel und ihren LeserInnen. Ursula Früchtel, Hubertus Halbfas und Peter Biehl weisen Symbolen die Fähigkeit zu, Bindeglied zwischen heutigen und früheren Erfahrungen sein zu können und damit sowohl die Wirklichkeit zu erhellen als auch die biblische Überlieferung zu erschließen. Wolfgang Klafki spricht von der „wechselseitigen Durchdringung von Subjekt und Objekt“.¹⁶⁴

K. E. Nipkow und F. Schweitzer entwickelten das Tübinger Modell von den fünf Dimensionen der Elementarisierung für die Planung von (Religions-) Unterricht:

„Elementarisierung beschreibt das Verhältnis zwischen einem Inhalt oder Thema und bestimmten Personen, *für die* etwas einfach, überzeugend oder verständlich ist oder denen etwas Gewissheit schenkt.“¹⁶⁵

Das Konzept der Elementarisierung beschreibt das Lernen also als einen Prozess des doppelpoligen Lernens zwischen SchülerInnen und Inhalten:¹⁶⁶

<p><i>Elementare Zugänge</i> (text- und schülerInnenorientiert) beschreiben die eigenen Verstehens- und Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen für ihre Sicht der Welt und räumen ihnen damit den ihnen gebührenden Respekt ein. Im Sinne des Konstruktivismus werden die Ergebnisse jener Verstehensvoraussetzungen in soziokultureller, kognitiver und entwicklungspsychologischer Hinsicht und enger Abstimmung mit den Erfahrungen der SchülerInnen mit einbezogen, um Entwicklungsprozesse zumindest zu begleiten.</p>
<p><i>Elementare Erfahrungen</i> (text- und schülerInnenorientiert) haben in mehrfacher Hinsicht einen „Sitz im Leben“: Es können sowohl die überlieferten und schon vielschichtigen Erfahrungen, die in einen (biblischen) Text eingegangen sind, als auch Erfahrungen aus der Lebenswelt der SchülerInnen heute wahrgenommen und im wechselseitigen Bezug aufeinander erschließbar werden. Dazu gehören besonders so genannte Schlüsselerfahrungen, aber auch Kontrasterfahrungen, die das Lernen provozieren können.</p>
<p><i>Elementare Wahrheiten</i> (text- und schülerInnenorientiert) werden als fundamentale, theologische und grundlegende Fragen, Wertaussagen und religiöse Normen, z. B. über einen Text transportiert und können so eine elementare Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die SchülerInnen erlangen.</p>
<p><i>Elementare Strukturen</i> (textorientiert) stellen die Sachorientierung in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die durch eine didaktische Reduktion überschaubar gemachte fachwissenschaftliche Stofffülle kann sachlogisch strukturiert den Kern der Sache hervortreten lassen (Schweitzer 2008, 26). Die zu erwerbende Sachkompetenz wird hierzu Sinnlinien und Strukturelemente eines Textes herausarbeiten, die für das Textverständnis zentral sind, z. B. über die historisch-kritische Methode.</p>
<p><i>Elementare Lernformen</i> (schülerInnenorientiert) sollen immer ein aktives und selbstbestimmtes Sich-Auseinandersetzen mit Fragen und Widersprüchen hervorbringen. Sie eröffnen im RU wiederum Raum für elementare Erfahrungen mit Religion. Spezifisch vom RU ausgehende religiöse elementare Lernformen stellen eine Bereicherung dar im Sinne der Profilbildung von Schulen.</p>

¹⁶⁴ Lindner, Heike (2011), wiBilex: <http://www.bibelwissenschaft.de/nc/wibilex/das-bibellexikon/details/quelle/WIBI/zeichen/b/referenz/29935/> (7.2.12)

¹⁶⁵ SCHWEITZER (2003), 10

¹⁶⁶ SCHWEITZER (2003), 14-29

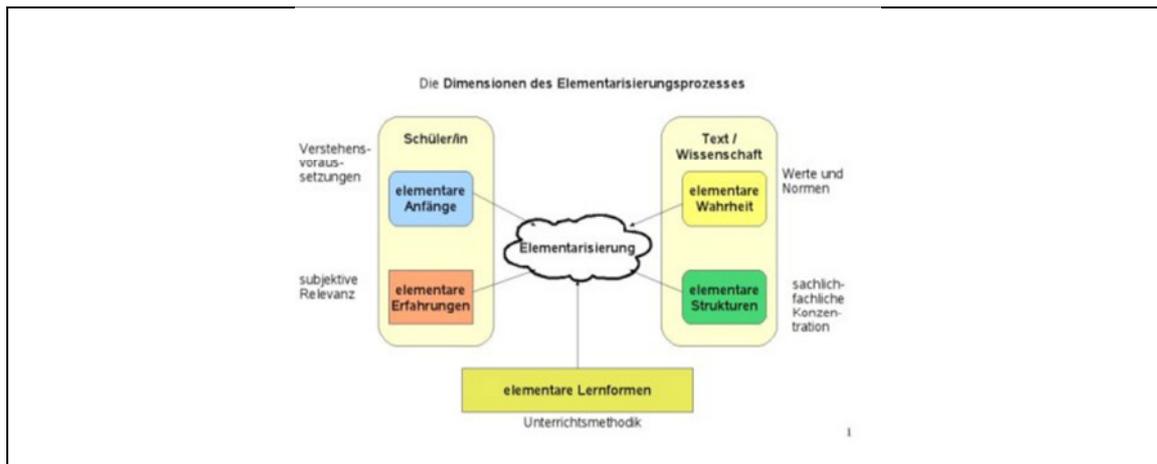


Abbildung 5: Tübinger Modell der Elementarisierung (nach Nipkow/Schweitzer)¹⁶⁷

Nipkow spricht von einem „Netz der Themen“, in das viele (theologisch) bedeutsame Begriffe hineinverwoben seien und das also stets mit herausgezogen und betrachtet werden wolle. Seiner Ansicht nach verweist die klassische Theodizeefrage auf die Themen „Sterben und Tod“, „Leiden“, „Behinderung“, „Böses“, „Schuld und Sünde“, „Gottes Allmacht“, „Gottes Liebe“, „Schöpfung“, „Freiheit des Menschen“, „Kreuzestod Jesu“, „Gottes Gerechtigkeit“ und „Rechtfertigung“. Dieses Netz gelte es, gemeinsam mit den SchülerInnen elementar durchzubuchstabieren.¹⁶⁸

Hier deutet sich demzufolge schon an, wie unterschiedlich die Inhalte des RU im Sinne eines Kanons ausfallen, wenn es bei der Unterrichtsplanung nicht mehr nur noch im engeren Sinn um die klassische Theodizeefrage geht, sondern zusätzlich noch ganz andere elementare Dimensionen offenbar werden. Dies sei nur angedeutet anhand folgender Schlaglichter, welche ihrerseits eine Fülle an Assoziationen und Auseinandersetzungsmöglichkeiten beinhalten:

- a. Gottesbilder: Nähe und Ferne Gottes, helle und dunkle Seiten Gottes, Autonomie des Menschen/Wirksamkeit Gottes
- b. Plausibilität der Existenz Gottes
- c. Alltagsbezug des Glaubens an Gott

¹⁶⁷ Vgl. Darstellung unter:

http://www.anderssohn.info/reliforum/images/reliforum_images/elementarisierung.jpg (21.2.12)

¹⁶⁸ Vgl. NIPKOW (2003), 33

- d. Umgang mit Leid früher und heute
- e. Die große WARUM-Frage: von der Sinnhaftigkeit von Leiden
- f. Sinn des Lebens
- g. Das Böse/Gute in der Welt = Himmel und Hölle?
- h. Normative Begrenzungen der menschlichen Freiheit?
- i. Betroffenheit der eigenen Person mit Blick auf den Nachbarn
- j. Hilflosigkeit im Mitleiden
- k. Solidarisches Handeln kann verändern
- l. Sensibilisierung für Leid
- m. Raum für Empörung/Klage
- n. Sprachfähigkeit angesichts des Leids
- o. Eigene Standpunkte/tragfähige Antworten
- p. Theologische Annäherungen und christologische Aspekte (siehe Nipkow's Netz oben)

In den letzten Jahren vollzog sich auch in der allgemeinen bildungstheoretischen Diskussion ein Paradigmenwechsel hin zur outputorientierten Kompetenzentwicklung, um sowohl die Qualität des Prozesses wie auch die des Produktes im Hinblick auf einen „guten Unterricht“ angemessen zu beachten. Es wurden in der Folge wiederum viele Modelle entwickelt, auch für den RU (z. B. Expertise Fischer/Elsenbast, Berliner Modell/Benner, Obst). Damit dieser seinen Status als ordentliches Schulfach behält, sollen im Sinne der Gleichbehandlung auch für ihn im Rahmen der Lehrpläne die entsprechenden Bildungsstandards entwickelt werden. Allerdings sind sich ReligionspädagogInnen nicht einig darüber, ob das, was den Religionsunterricht ausmacht, sich überhaupt in Kompetenzen oder Standards operationalisiert ausdrücken lässt und inwieweit die Grenze von Lehr-/Lernbarkeit durch die Unverfügbarkeit des Glaubens in kompetenzorientierten Modellen Berücksichtigung finden kann.¹⁶⁹

¹⁶⁹ Vgl. OBST (2009), 130f

4.4 RU im säkularen Umfeld: Veränderung der Zugänge und Erfahrungen

Die Säkularisierung ist inzwischen von vielen Menschen aus dem näheren und weiteren Umfeld der Theologie, Religionspädagogik und Soziologie beschrieben worden. Interessant erscheint die Position u.a. der drei Autoren der hier diskutierten Studien – ergänzt durch Stellungnahmen anderer ForscherInnen – zu dem Gedankengang, inwieweit sich die so genannten Lernvoraussetzungen, also nach dem Elementarisierungsmodell die elementaren Zugänge und Erfahrungen der SchülerInnen, im Verlauf der vergangenen letzten Jahrzehnte verändert haben (siehe auch Kapitel 2.1-2.4).

4.4.1 Nipkow klagt:

„Obwohl Kinder für das Geheimnisvolle offen sind, droht der Sinn für das religiöse Geheimnis zu veröden. Kinder wachsen in Umgebungen spiritueller Leere auf mit einem Mangel an einer elementaren Empfänglichkeit für die Sprache der Transzendenz überhaupt.“¹⁷⁰

Nipkow zufolge wird nach dem Gott des Evangeliums, dem Gott der über alle menschliche Vorstellungskraft hinausreichenden und annehmenden Liebe gerufen, aber zunehmend abgekoppelt vom christlich-kirchlichen Deutungsrahmen, in einem nachchristlichen Kontext.¹⁷¹

Die früher selbstverständliche religiöse Sozialisation in Familie, Gemeinde, Berufsständen und Gesellschaft erfolgte – so Nipkow – durch einen Prozess des informellen Lernens durch die Teilnahme an Religion, dem eintauchenden Lernen im Rahmen religiöser Vollzüge bei kirchlichen Festen, Bräuchen. Das Wertegefüge war durchweg christlich bestimmt und prägte Überzeugungen und Handeln. Davon wurde der parallel stattfindende schulische RU als Ort des formellen Lernens getragen, die religiöse Identität wurde bewahrt. Dies hat sich heute deutlich verändert. Dem RU heute kommt zum einen die Aufgabe zu, die Defizite in der erfahrungsbezogenen

¹⁷⁰ NIPKOW (1990), 304, zitiert in: NIPKOW (Vortrag 2005), 3

¹⁷¹ Vgl. NIPKOW (1987), 87-89

religiösen Verwurzelung durch entsprechende Methoden aufzufangen und nachzuholen.

Religiöse Bildung hatte im Rahmen des RU durch die „Demokratisierung des Verstehens“ die Funktion, zur persönlichen religiösen Mündigkeit beizutragen. Auch hier hat sich etwas verändert: Die Kirche selbst wird mit ihren Aussagen nicht mehr verstanden und die Vernetzung von Glauben und Leben scheint immer häufiger auf der Strecke zu bleiben. Zudem hat die moderne funktional-differenzierte Gesellschaft sich aus dem religiösen Kontext gelöst durch die Entwicklung zu einem weltanschaulich-religiös neutralen Staat mit einer säkularen demokratischen Verfassung und ebensolchen Gesetzen, durch eine nach eigenen Normen funktionierende Wirtschaft und Technik. Auch die „üblichen“ Wertevorstellungen im privaten Bereich sind weitgehend abgekoppelt von den christlichen Tugenden. Dem RU bleibt also zum anderen die Funktion, durch Information, Interpretation und Reflexion zum religiösen Lernen in interreligiöser, interkultureller und interkonfessioneller Hinsicht beizutragen.¹⁷²

Auch in aktuelleren Studien (hier Shell 2006) sieht Nipkow das Bild bestätigt von – sich selbst als religiös empfindenden – Jugendlichen, deren Gottesbilder jedoch erhebliche Ausdifferenzierungen aufwiesen, allerdings quantitativ und daher eher undifferenziert erfasst. Insbesondere hebt Nipkow in einer seiner neueren Veröffentlichungen¹⁷³ die vielfältigen Studien von H. Hanisch hervor, der besonders die Gottesbilder von ostdeutschen und daher eher nicht religiös sozialisierten Kindern erforscht und beispielsweise vergleicht mit Kindern aus den alten Bundesländern. Auch die Rostocker Studie von A.-K. Szagun, die so differenziert und über längere Zeiträume hinweg versuchte, sowohl die Gottesbeziehung als auch die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen „einzufangen“, findet in seinen Überlegungen zur Theismuskrisis Eingang, welche bei Ritter, Hanisch,

¹⁷² Vgl. NIPKOW (2005), 3-16

¹⁷³ Vgl. NIPKOW (2010), 98-118

Nestler und Gramzow (s.o.) als Begründung für die geringe Relevanz der Theodizeefrage bei Jugendlichen ausgemacht wurde.¹⁷⁴

Nipkow zweifelt deren Theismusbegriff und die postulierte Krise desselben an: Wenn der Rostocker Studie zufolge das Beten von Kindern zu einem personalen Gott, also die Kommunikation innerhalb einer Gottesbeziehung, bei den gleichen Kindern die Entwicklung von non-theistischen Vorstellungen oder die Verwendung von nicht-theistischen Sprachbildern (nach Szagun: Mutter Erde, Quelle des Lebens, Energie/Batterie, Licht/Wärme, innere Stimme, Kraft der Verbundenheit/Liebe) nicht ausschließt, könne man dort noch nicht wirklich von einer „Krise des Theismus“ reden. Die Rede von dem kraftspendenden Gott oder das Sprachbild „Gott ist Liebe“ zeigen ein tief personales theistisches Gottesverständnis, das wenig anfällig ist für Anfechtungen durch die Theodizeefrage. Es gelte demzufolge, „Theismus“ genau zu definieren, denn die identitätserhaltende Grenze finde sich bei strukturellen Veränderungen des trinitarischen Verständnisses: Der dreieinige Gott *ohne* Christus oder *ohne* den Geist Gottes entspricht ebenso wenig einer theistischen Gottesvorstellung wie die philosophische Rede von „Gott als gedankliches Postulat“. „Gott ist rätselhaft und unheimlich als ‚Alles bestimmende Wirklichkeit‘ (bevorzugte nicht-theistische Formulierung von Szagun, so Nipkow) ohne die Erfahrung seines Wesens als in Jesu Wort, Person und Handeln erlebbare Liebe und alles umfassende Erklärung“ und ohne die Erfahrung heute im Heiligen Geist.¹⁷⁵ Nipkow stellt nämlich die theologische Gegenfrage, ob der traditionelle Theismus im Sinne des „als Allmächtiger handeln in der Welt“¹⁷⁶ überhaupt im Einklang stehe mit dem trinitarischen Verständnis von einer von Vertrauen geprägten Beziehung zwischen dem Menschen einerseits und Gott Vater, seinem menschlichen Sohn Jesus Christus und dem am Menschen beispielsweise ermutigend wirkenden Heiligen Geist andererseits, die nicht nach dem Handeln Gottes an einem Menschen oder der ganzen Welt, sondern nach

¹⁷⁴ Vgl. NIPKOW (2010), 99f

¹⁷⁵ Vgl. NIPKOW (2010), 115

¹⁷⁶ Vgl. NIPKOW (2010), 108

seinem Mit-er-leben fragt.¹⁷⁷ Bei einem nicht-theistischen, also nicht-trinitarischen Gottesverständnis bliebe die Frage nach dem Bösen ungelöst, als Kosmodizeefrage. Wenn, unabhängig von einem ganz intensiv erfahrenen Glauben innerhalb einer Gottesbeziehung, aufgrund der Attribute „allmächtig“ und „gerecht“ – im traditionellen Sinn von Theismus – Gottes handelnde Hilfe erwartet wird und diese ausbleibt, dann wird die Vorstellung von Gott für das individuelle Leben nicht mehr tragfähig, was zu einer Krise führen könnte, zu der Theodizeekrise, so Nipkow. Dann versuchten Kinder, das Theodizeeproblem durch rationale oder religiöse Erklärungen für sich existentiell erträglich zu machen.¹⁷⁸

4.4.2 Ritter beschäftigt sich ausführlich mit der generellen Frage nach einem gewandelten Religiositäts- und Gotteskonzept in der Gesellschaft in den letzten fünf Jahrzehnten und findet dies in den Studienergebnissen bestätigt: Gerade nach der Wiedervereinigung Deutschlands könnten Spuren eines historischen Epochenwandels beobachtet werden: Religion und Gottesverständnis seien heute stark individualisiert, pluralisiert und privatisiert, was die traditionell-kirchliche Rückbindung zwar abschwäche, aber Religion an sich nicht zwingend verschwinden lasse, sondern eben verändere. Ritter lehnt die „Abkoppelungsthese Nipkows“ und dessen „Verabschiedung Gottes“ daher ab und bevorzugt den Begriff „Lockerung und Abschwächung der Bindungsintensität“¹⁷⁹ der kirchlich-christlichen Überlieferungen. Deutungen der Lebenswirklichkeit orientieren sich nicht mehr unbedingt und ausschließlich am vorgegebenen christlichen Interpretationsrahmen, sondern werden aus einer Reihe von Angeboten ausgewählt. Entsprechend lassen sich zurzeit widersprüchliche Entwicklungen parallel feststellen: a) Religion im „Mega-Trend“, b) „Säkularisierungsschübe“ mit Religionslosigkeit und c) religiöse Indifferenz bzw. Distanzierung, also keine totale Verabschiedung Gottes, eher

¹⁷⁷ vgl. NIPKOW (2010), 105

¹⁷⁸ Vgl. NIPKOW (2010), 103-111

¹⁷⁹ RITTER et al. (2006), 169

Tendenzen einer „Gottesverdunstung“, und ein gewandeltes Gottesverständnis.¹⁸⁰

4.4.3 Stögbauer erwähnt Untersuchungen von Lischka und Großholz, die besagen, dass die Plausibilität der Existenz Gottes wesentlich davon abhängig sei, ob die befragten Jugendlichen aus einem bekenntnislosen oder konfessionellen Kontext kommen, selbst wenn Letztere nur noch auf dem Papier ihrer Religionsgemeinschaft angehören. Als Folge des Säkularisierungsprozesses sieht Stögbauer die Entwicklung, dass die Überzeugung von der Existenz Gottes heute nicht mehr eine selbstverständliche Gegebenheit darstelle, sondern Ergebnis eines individuellen Entscheidungsprozesses sei, der sich zudem auch noch ein Leben lang verändere.¹⁸¹

4.4.4 Auch andere AutorInnen nehmen zur Säkularisierung in diesem Zusammenhang Stellung:

B. Dressler entwickelt eine Begründung für die Krise des Theismus: Der Allmachtswahn der Menschheit heute konkurriere mit dem allmächtigen Gott der jüdisch-christlichen Tradition. Wieviel einfacher sei es, Gott dieses Attribut abzusprechen und damit das Problem der Theodizee aufzulösen. Zudem befasst Dressler sich mit Leiderfahrungen von Jugendlichen: Da die Grenzen zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt durch den allgegenwärtigen Zugang an Informationen über die Medien weitgehend aufgehoben sind, gäbe es für die Verarbeitung dieser Leiderfahrungen nur noch kognitive Grenzen zwischen den Deutungsmustern. Man könne demzufolge also eigentlich nicht von einem Mangel an solcherlei Erfahrungen sprechen. Dennoch habe sich möglicherweise in der Wahrnehmung und Bewertung von Leid etwas geändert, sodass die Betroffenheit über leidvolle Situationen

¹⁸⁰ Vgl. RITTER et al. (2006), 162- 170

¹⁸¹ Vgl. STÖGBAUER (2011), 27-30

bei Kindern und Jugendlichen nicht mehr so groß sei bzw. die Theodizeefrage im Loch der Leidverdrängung verschwinde.¹⁸²

Simojoki spricht von „erodierenden theologischen Denkprämissen“¹⁸³ durch religiöse Individualisierung und Pluralisierung und B. Dressler greift dies auf: Er macht den Pluralismus – wohlwissend um dessen zahlreiche positive Chancen – mit seinen wachsenden Zweifeln an den säkularen Gewissheiten der modernen Kultur für eine grundlegende Krise der modernen Kultur und damit für eine Abkehr von den religiösen Traditionen verantwortlich. Die Notwendigkeit der Mehrperspektivität verhindere die Möglichkeit einer mit Gewissheit allgemeingültigen Weltdeutung. Die Inhalte von Religionen aber dürften sich nicht nach dem Marktprinzip von Angebot und Nachfrage richten, Glaube müsse nicht um jeden Preis mühsam verkauft werden mit der Option des Produktwechsels, ansonsten drohe die „vorausseilende Selbstverundeutlichung“¹⁸⁴. Auch Lerninhalte dürften nicht wie Waren verkauft werden, da ihre Fremdheit, die kognitive Dissonanz, erst nach Überwindung einer Lernanstrengung ihren Reiz entwickle, nicht schon als Kaufanreiz vor dem Lernprozess. In den letzten Jahrzehnten aber sei die profilgebende Wahrheitsfrage im problemorientierten RU zurückgestellt worden zugunsten aktueller Fragen seitens der SchülerInnen. Die christliche Überlieferung wurde korrelationsdidaktisch immer dann hinzugezogen, wenn es in die aktuelle Weltanschauung gerade passte, musste sich nicht aus sich selbst heraus legitimieren und auch nicht um eigene christliche, kritische Zeitdiagnosen bemühen. Der RU ließ sich damit instrumentalisieren.¹⁸⁵

Die EKD beschreibt die Lage durch Nennung von sieben Herausforderungen als Folge von Umbrüchen, mit denen die Kirche im Bereich der Bildung konfrontiert sei: Als erstes wird hier ein „Religionswandel“ festgestellt, welcher nicht (mehr) durch eine Säkularisierung „im Sinne des

¹⁸² Vgl. DRESSLER (2001), 25f

¹⁸³ SIMOJOKI (2009), 64

¹⁸⁴ STEFFENSKY, Fulbert (ohne Quellenangabe), zitiert in: DRESSLER (1996), 4

¹⁸⁵ Vgl. DRESSLER (1996), 2-5

Religionsverlustes sowie einer immer mehr schwindenden Bedeutung von Religion im Leben der einzelnen Menschen“¹⁸⁶ gekennzeichnet ist, denn dies sei so nicht wissenschaftlich belegbar, sondern vielmehr durch eine religiöse privatisierte Individualisierung mit der Auflösung verbindlicher (theologischer) Vorgaben. In der Folge werde die Schwierigkeit der Kirche deutlich, den Menschen in einer Spannung zwischen eigenem christlichem Profil und Lebensbedeutsamkeit dennoch die Inhalte des Evangeliums für das eigene Leben verständlich zu machen. Es handelte sich dabei um ein Wahrnehmungs-, Sprach- und Partizipationsproblem. Ungelöst sei die Frage, wie spezifisch kirchliche Angebote noch als lebensrelevant erfahren werden können und umgekehrt, wie durch eine Öffnung der gelebten Religionsformen und Aussagen zwar die Bedeutsamkeit für die Menschen erreicht werden könne, ohne aber die christliche Identität dabei zu verlieren. Der demographische Wandel, der u.a. zur Folge habe, dass evangelische Kinder und Jugendliche zunehmend eine Minderheit in (Lern-)Gruppen bilden würden, führe angesichts knapper werdender Finanzmittel zu der Frage, wie groß das kirchliche Engagement für diese Altersgruppe noch sein könne, trotz ihrer besonderen Bedürftigkeit bzw. gerade wegen des Verlustes an Bedeutsamkeit. Ebenso stellten auch Migration und Globalisierung mit dem einhergehenden verstärkten Pluralitätsbewusstsein eine Herausforderung dar: Erfahrungen von Heterogenität in verschiedensten Bereichen sind heutzutage zu einer alltäglichen Normalität geworden. Um nicht der Verwechselbarkeit oder Beliebigkeit zu unterliegen, entstehe das Bedürfnis nach Profilierung einerseits und mit Blick auf den globalen gesamtgesellschaftlichen Auftrag („zu allen Völkern“) der Kirche die Notwendigkeit der Öffnung andererseits, in einem fruchtbaren Prozess des Dialogs mit bleibenden Differenzen. Der Wandel der Kultur führe zu neuen Lebensformen besonders innerhalb der Familien, aber auch beispielsweise im Rahmen des immer noch währenden Streits um „Glaube oder Wissenschaft“ zu veränderten Weltbildern. Besonders der andere

¹⁸⁶ EKD (2009), 1

Umgang mit Zeit und mit der sich wandelnden Medienlandschaft kennzeichne diesen kulturellen Wandel. Zu den Herausforderungen der Kirche im Hinblick auf die Begleitumstände für die religiöse Bildung zähle außerdem ein wachsendes Lebensgefühl der Menschen, zunehmend in nicht mehr individuell kontrollierbaren sozialen, kulturellen und regionalen Konflikten zu leben und zwar auf der persönlichen Ebene genauso, wie die Gesellschaft in Deutschland oder die ganze Menschheit global betreffend. Kinder und Jugendliche würden in diesen fragenden Kontext mit hineingenommen, sie gingen unterschiedlich damit um. Kann die kirchliche Bildungsarbeit hier Lebenschancen eröffnen? Und schließlich: Inwieweit setzt sie sich dabei einer verengenden Messbarkeit aus, ohne ihr spezifisches Profil zu verlieren und muss die Folgen z. B. von leistungsfördernden Ganztagschulen mittragen? Welche Chancen und welche Schwierigkeiten ergeben sich aus dieser sozialen, räumlichen und zeitlichen Entgrenzung von Schule?¹⁸⁷

4.5 *RU in der Schule heute: Veränderung von Zielen und Inhalten*

Wenn also die Säkularisierung heute zu einer religiösen Sozialisation führt, die sich fast gänzlich von der Art und Weise unterscheidet, wie beispielsweise Kinder und Jugendliche noch vor 50 Jahren aufwuchsen, dann werden sich diese solchermaßen veränderten Zugänge und Erfahrungen gewiss auch in der schülerInnenorientierten inhaltlichen Gestaltung und den Zielen des RU widerspiegeln, generell oder spezifisch auf die Theodizeethematik bezogen:

4.5.1 K. E. Nipkow wünscht sich eine selbstständige religiöse Entwicklung für die Kinder und Jugendlichen. Nachhaltiges Lernen geschehe aufgrund von Neugierde und der daraus folgenden Motivation. Nipkow zeigt auf, dass

¹⁸⁷ Vgl. EKD (2009), 14-30

in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion weniger von Inhalten oder Themen gesprochen werde, die als –abprüfbares – Wissen anzueignen seien, sondern outputorientiert von Kompetenzen in sach-/fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Hinsicht. Ihm geht es um den individuellen und selbsttätigen religiösen „Gedankenerzeugungsprozess“ (in Anlehnung an Schleiermacher).¹⁸⁸

Nipkow beklagt die leichtfertige Rede von Gott unter Auslassung des menschengewordenen Gottes sowie Gottes und Jesu Geist im Menschen, die dann eher einer abstrakten, beziehungslosen Gottesidee gleiche und die wirkliche Theismus-Krise charakterisieren würde. Zudem vermisst er die direkte Form der Kommunikation im „Ich“ und „Du“ und nimmt an, dass auch die Rede in der Forschung über ihn, Gott in der dritten Person oder den Gottesvorstellungen eher zu einer „Verdinglichung“ beigetragen haben könnte. Zudem vermutet Nipkow, dass für die empirische Forschung die Frage nach emotionalen und sozialen Beziehungserfahrungen für die Befragten sinnreicher sein werde und die existenzbezogenen religiösen Beziehungsfragen hilfreich seien, wenn Kinder und Jugendliche Gott suchen.¹⁸⁹

Für die religionspädagogische Arbeit folgert Nipkow aus den Ergebnissen seiner Studieninterpretation:

1. Die Verschränkung der Lebenserfahrungen mit den Glaubensfragen ist unabdingbar für die religionspädagogische Arbeit. Eine viel stärkere Konzentration als bisher auf die wirklich elementaren Fragen ist vonnöten.
2. *Der Theodizeethematik kommt dabei eine vorrangige Bedeutung zu.*

¹⁸⁸ Vgl. NIPKOW (2011), 105-114

¹⁸⁹ Vgl. NIPKOW (2010), 103-118

3. Lehrkräfte müssen bei den Heranwachsenden mit unterschiedlichen Gottesvorstellungen rechnen, die sich u.a. entwicklungsbedingt verändern, aber auch nebeneinander stehen können.
4. Auch wenn Glaubenserfahrungen vom helfenden Gott einer Lehrkraft unverfügbar bleiben, so ist es dennoch möglich, das Thema in der Weise zu erschließen, dass alle am Unterricht Beteiligten persönlich hilfreiche Wege für eine eigene Antwort finden können.
5. Das religionspädagogische Herangehen an die Theodizeefrage unter Einbezug von Berichten von außen ist wichtig, um angemessen „mit Betroffenen im Mitbetroffensein“¹⁹⁰ zu sprechen (siehe auch Kapitel 2.3).
6. Gerade die Hiob-Geschichte sei geeignet für den RU mit Heranwachsenden, weil hier das Schwanken Hiobs zwischen Resignation und Rebellion so gut zu dem gegenwärtigen Gefühl der Jugendlichen passe und diesen damit zeige, dass die Bibel durchaus Anknüpfungspunkte zum aktuellen Leben biete.
7. Es gibt Antwortlinien zur Theodizeefrage, die pädagogisch nicht unproblematisch sind, wenn etwa das Leid als Märtyrertum oder Chance für Entwicklung verherrlicht wird oder Leid als Strafe entweder völlig ausgeblendet und nur darauf reduziert wird.¹⁹¹
8. Nipkow räumt allerdings ein, dass auch ein noch so guter RU seine natürlichen Grenzen hat: Die Aneignung vieler Glaubensaussagen wird wesentlich beeinflusst von den lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Jugendlichen, welche im Nachhinein nicht mehr von Lehrkräften zu verändern oder überhaupt lehrbar wären. An der Grenze der Unverfügbarkeit bleiben religiöse Erziehung und Erweckung zumeist dem Geist Gottes und dem Unterricht des Lebens überlassen.¹⁹²

¹⁹⁰ NIPKOW (1987), 58

¹⁹¹ Vgl. NIPKOW (1987), 57-60

¹⁹² Vgl. NIPKOW (1987), 90-91

4.5.2 W. Ritter formuliert als Aufgabe des RU, dieser müsse „Geschmack am Unendlichen“ wecken und, da er nicht nur eine „Kopfgröße“ sei, sondern eine „Lebensform“, auch Teilhabe ermöglichen an religiösen Erfahrungen. Glaube sei nicht ausschließlich aus der „Vogelperspektive“ der Religionswissenschaft zu verstehen, sondern brauche auch die „Froschperspektive“ der Theologie.¹⁹³ Ritter entwirft ein dreigliedriges Bild: RU ist 1. Lernhilfe durch outputorientierten Kompetenzerwerb, unterliegt einer prozessorientierten Lehr-Lernentwicklung und fungiert als Katalysator für die meisten anderen Fächer. 2. soll RU Lebenshilfe sein in der Verbindung zwischen Glauben und Leben und 3. beinhaltet RU den Aspekt der Glaubenshilfe durch das begleitende Erschließen der existentiellen Fragen und Glaubensaussagen sowohl durch emotionales Lernen wie auch durch die Vermittlung von Sachinformationen.

Für Ritter folgt daraus, dass im Sinne der Korrelationsdidaktik die Lebens- und Glaubenserfahrungen der SchülerInnen zum Thema „Leid“ und die jüdisch-christliche Erfahrungstradition miteinander in ein „fruchtbares Gespräch“ mit offenem Ausgang verwickelt werden sollten.¹⁹⁴ Erster didaktischer Grundsatz sei bei der Beschäftigung mit dem Thema „Theodizee“ der Perspektivenwechsel vom „Thema“ zum „Kind“, dessen religiöse und theologische „Produktivität“ es wahrzunehmen und lebenspraktischen Fragen in den Unterricht zu integrieren gelte. Die lebensweltliche Relevanz von theologischen Aussagen aus Vergangenheit und Gegenwart sei dabei – dem zweiten Grundsatz folgend, dass bei der Beschäftigung mit dem Thema „Leid-Gott“ die biblische Tradition leitend sein soll – in einem Prozess der Kommunikation deutlich zu machen. Einerseits werde dadurch deren Erschließung zu aktivem Wissen ermöglicht und andererseits eine Deutungs- und Handlungsfähigkeit im Umgang mit Leid erlangt. Orientierung geben können hier biblische Geschichten und andere Beispiele von Menschen in Leidsituationen und deren lebens-

¹⁹³ SCHMID, 2010, 2

¹⁹⁴ RITTER et al. (2006), 180

praktischer Umgang mit Leid. Die Anbahnung von Kompetenzen für eine eigene Aneignung und Standortbestimmung im Umgang mit Leid- und Lebensproblemen sei das Ziel (dritter Grundsatz). Ritter arbeitet in diesem Zusammenhang mit dem Begriff „coping“ (= etwas bewältigen, gewachsen sein) als heuristisches Modell für eine strukturierte didaktische Konkretion: Leiderfahrungen stellen das Bedürfnis nach Sinn, nach Kontrolle und nach Selbstachtung in Frage. Der Religion schein hier eine besondere Rolle beim Prozess der Bewältigung von Leidsituationen eingeräumt zu werden. Insofern biete es sich an, zunächst die Vorstellungen und Deutungsmuster der Heranwachsenden nach den oben genannten Bedürfnissen inhaltlich zu strukturieren und zu beleuchten. Dies sei auch SchülerInnen mit nicht-religiösem Hintergrund möglich. Im nächsten Schritt werden die biblischen Grundaussagen zum Leid auf ihre Angebote für die Bewältigung der Grundbedürfnisse hin befragt und in Beziehung gesetzt mit den zuvor gefundenen Aussagen der SchülerInnen. Auch anhand von Biographien anderer Menschen können im dritten Schritt deren Bewältigungsstrategien vor der Bedürfnis-Folie untersucht werden.¹⁹⁵

Da die Theodizeeproblematik nicht explizit von den SchülerInnen aufgeworfen wird, sollte – Ritter zufolge – die akademische Frage eines G. W. Leibniz nach Gottes Wirksamkeit zwar in den Raum gestellt und sich der Theodizeefrage genähert werden, aber erst im letzten kognitiven Reflektionsschritt.¹⁹⁶ Religionspädagogisch gehe es hier darum, a) Menschen zum religiösen Umgang mit Leiden anzuleiten, b) nach der Bedeutung einer Rede von einem gütigen, allwissenden und allmächtigen Gott angesichts des Leids zu fragen, c) das Leiden von der Eschatologie her zu betrachten und d) die Theodizeefrage –trotz des theologischen Verzichts auf eine rationale Rechtfertigung – als unverzichtbare Idee und Anfrage mit ihrem Potenzial, aber auch ihrem Anfechtungsgrund in den

¹⁹⁵ Vgl. RITTER et al. (2006), 199-202

¹⁹⁶ Vgl. RITTER et al. (2006), 148-156

Raum zu stellen und damit offen auszusprechen, ohne gleich die Antworten mitzuliefern, den letzten Schleier vor dem Geheimnis Gottes zu lüften.¹⁹⁷

4.5.3 E. M. Stögbauer setzt der die Bildungsdiskussionen der letzten Jahre so stark prägenden Output- und Kompetenzorientierung die Frage nach der „Motivation“, der „Initiierung von religiösen Lehr-Lern-Prozessen“¹⁹⁸ entgegen. Der erste Schritt auf dem Weg eines Lehr-Lern-Prozesses besteht – nach Stögbauer – in einem Impuls durch die Lehrkraft, gern auch sperrig, dissonant formuliert. Die SchülerInnen machen sich durch eigenständiges Explorieren ihre persönlichen (nicht-)religiösen Positionen bewusst und schaffen sich damit selbst einen individuellen Zugang zu Themen des RU. Das Explorieren bildet die Basis für das nachfolgende Lernarrangement, sodass sich anhand der Äußerungen der SchülerInnen erst ergibt, welches Thema eigentlich für die nächsten Stunden im Vordergrund stehen sollte. Die Zielvorstellungen eines solchen explorierenden Religionsunterrichts bestehen für Stögbauer darin, die

„Fragen der Heranwachsenden herauszufordern, sie zuzulassen und darüber im Gespräch zu bleiben (...) – mit Respekt vor der Eigendynamik des unterrichtlichen Geschehens“.¹⁹⁹

Der Ausrichtung der Unterrichtsinhalte, des Schwierigkeitsgrades und Tempos an die entwicklungsbedingten Lernvoraussetzungen der SchülerInnen – dem Prinzip der „Passung“ folgend („SchülerInnen da abholen, wo sie sind“) – räumt Stögbauer eine gewisse Berechtigung ein, stellt dem aber eine Alternative entgegen: Um die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen in ihrer Vielfalt, Heterogenität und aber auch Besonderheit wahrzunehmen, bietet sich genauso gut die „Fruchtbarmachung“ der innerhalb ihrer „storyline“ erarbeiteten Schlüsselkategorien an: a) Die gefühlte Plausibilität der (Nicht-)Existenz Gottes stellt dabei ein unverfügbares und schützenswertes Moment religiösen Lernens dar: Wie Gott – besonders im Zusammenhang mit der Theodizeethematik – von den SchülerInnen

¹⁹⁷ Vgl. RITTER et al. (2006), 29-54

¹⁹⁸ STÖGBAUER (2011), 309

¹⁹⁹ STÖGBAUER (2011), 310

eingeoronet, empfunden oder erlebt wird, entzieht sich der Machbarkeit des RU und markiert gleichzeitig die Grenze zur Manipulation. Andererseits ergibt sich durch die Beschäftigung mit diesem Thema die Chance, dass sich SchülerInnen über eigene Einstellungen und Gefühle überhaupt bewusst werden und diese in den Unterricht selbstbestimmt „einspeisen“ können; b) Die Kategorie des Visionscharakters, der Gottesvorstellung in der Spannung zwischen Ideal und Wirklichkeit sowie einem „Jetzt“ und „Noch Nicht“ eröffnet – Stögbauer zufolge – Raum für Gedankenspiele rund um die Allmacht Gottes und Freiheit des Menschen, für Ideen zu vertrauten und befremdlichen Aspekten und für tastende Fragen zu den dunklen und hellen Seiten Gottes; c) Als gute Ausgangslage für eine nachhaltige Kommunikation betrachtet Stögbauer die Schlüsselkategorie des – eher beiläufigen – Betreibens einer erlebnisgeprägten und realitätsnahen „konkreten Theologie“, die von den Jugendlichen für ihre Suche nach einer glaubwürdigen Gotteskonzeption gewählt wird. Dies ermögliche ihnen, ihre eigenen Denkfiguren in das Unterrichtsgespräch einzubringen sowie die Perspektiven der Mitlernenden wahrzunehmen und in irgendeiner Form zu integrieren in die eigenen Vorstellungen. Demzufolge sei nicht eine „Glaubensverlustprophylaxe“²⁰⁰ das Ziel des RU.²⁰¹

4.5.4 A.-K. Szagun meint dazu: „Gotteskonzepte fallen nicht vom Himmel, sie werden nicht erfunden von den Kindern“,²⁰² sie werden durch die Vorgaben der allernächsten Bezugspersonen bestimmt. Als wichtige Faktoren für die Weiterentwicklung eines Gotteskonzeptes nennt Szagun „Wachstumsanreize, Modellpersonen und Kommunikationsräume“, sie sieht den RU als ein „vielfältiges Ackerfeld“.²⁰³ Die Gottesbilder tragen nicht mehr, die Symbole sind zu eindimensionalen Klischees ohne Existenzbezug und daher ohne wirkliche Lebensrelevanz geworden, in einer Mischung aus

²⁰⁰ LANGENHORST (2007), Von der Theodizee zum Trost: Ijob im Unterricht, rhs 50, 306-313, zitiert in: STÖGBAUER (2011), 313

²⁰¹ vgl. STÖGBAUER (2011), 310-313

²⁰² SZAGUN (2011), 174

²⁰³ SZAGUN (2011), 157

„erster Naivität und Symbolkritik“.²⁰⁴ Es gilt, eine neue Sprache zu finden, die Gott mitten im Alltag entdecken und spüren hilft.²⁰⁵ Dabei müsse deutlich werden, dass Gottesbilder durch immer neue Erfahrungen sich im Lebenslauf auch verändern dürfen – und zwar als Ergebnis einer existenzbezogenen lebendigen Auseinandersetzung mit der Gottesfrage. Gefragt seien Impulse, die den traditionellen Gottesbegriff auch non-theistisch zu erweitern vermögen, um Kinder, die an ihrem engen Gottesverständnis zu scheitern drohen, zu einer non-theistischen Sprache zu ermutigen. Bildungstheoretisch sollen Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben (nach B. Grom) und in ihrer „Subjektwerdung“ unterstützt werden durch individualisierenden Unterricht.²⁰⁶

4.5.5 B. Dressler schreibt: Im RU gehe es – gerade angesichts der „Patchwork-Identitäten von Jugendlichen – bei der Vermittlung der lebensinterpretierenden Kompetenz um das Einnehmen einer spezifisch religiösen Wahrnehmungsperspektive bei der Deutung, Konstruktion und Einsortierung von Welt und eigener Person, im Licht der angebotenen „Hypothese, unter der das gesamte Leben, alle kulturellen Teilbereiche insgesamt kritisch wahrgenommen werden können.“²⁰⁷ Der christliche Glaube sollte dabei als ein Vorschlag zur Problemformulierung zu verstehen sein, nicht als Lösung. Der RU möge zeigen, was es bedeuten könnte, die Welt wahrzunehmen, „als wenn es Gott gäbe“ (etsi deus daretur)²⁰⁸. Eine typische Frage drücke dann die Haltung dazu im RU – anders als in anderen, besonders naturwissenschaftlichen, Fächern – aus: „Muss man das so sehen?“ und orientiere sich dabei an den Themen aus der Lebenswelt der SchülerInnen. All dies meint aber – laut Dressler – sehr viel mehr als das den Heranwachsenden Nahebringen moralischer Regeln, Werte und Mechanismen zur sozialen Integration in die Gesellschaft oder Religion als Sinnressource und als Lieferant sozialen Kitts oder einen RU,

²⁰⁴ SZAGUN (2011), 174

²⁰⁵ Vgl. SZAGUN (2011), 174-175

²⁰⁶ Vgl. NIPKOW (2010), 103-105

²⁰⁷ DRESSLER (1996), 8

²⁰⁸ DRESSLER (1996), 8

der sich angesichts der heillosen Welt in problemlösendes Handeln flüchtet, um der Ratlosigkeit darob ja keinen Raum geben zu müssen: Wenn inhaltlich im RU auch das Unverfügbare als Handlungs- und Wissensgrenze erschlossen werde und sich religiöse Bildung teilweise der rationalen Argumentation entziehe, fordert Dressler nicht nur die Aneignung von Religion im Gespräch über einzelne thematische Aspekte, sondern auch die Vermittlung von Fähigkeiten, um die besonderen religiösen Metaphern und Sprachformen erschließen und auf dieser Verstehensgrundlage dann kritisch für sich einordnen zu können.²⁰⁹

Soweit es die jeweiligen Anschauungsformen und Glaubensaussagen betreffe, sei Glaube tatsächlich lehr- und lernbar, aber ob aus der Betrachtung von Welt aus christlicher Perspektive heraus eine das Leben tragende und verändernde Kraft erwachse, unterliege nicht didaktisch operationalisierbaren Intentionen. Dem Leid in Solidarität standzuhalten, gehe weniger über kognitive Einsichten, sondern eher über die gemachte Erfahrung, auch im Leid geliebt und angenommen zu sein. Dies stelle die Grenze des RU dar, der keinen Glauben bewirken oder Erfahrungen einpflanzen, sondern dem Wirken des Heiligen Geistes überlassen werden könne und müsse.²¹⁰

4.5.6 F. Schweitzer und T. Schlag stellen die These auf, dass „sehr viele Jugendliche eine Theologie längst haben, zumindest im Sinne einer impliziten und einer persönlichen Theologie.“²¹¹ Insofern gilt es nicht, ihnen bestimmte Inhalte oder theologische Chiffren zu vermitteln, sondern Jugendliche in ihren Reflexionen über religiöse Vorstellungen und ihre darauf bezogene Kommunikation als TheologInnen wahrzunehmen, ihre Potenziale anzuerkennen, sie in ihren ernsthaften Suchbewegungen einer „Theologie der Wandernden“²¹² entsprechend zu unterstützen und ihre Ausdrucksfähigkeit zu fördern, besonders durch plurale und kreative

²⁰⁹ Vgl. DRESSLER (1996), 9

²¹⁰ Vgl. DRESSLER, (1996), S.8-11

²¹¹ SCHWEITZER/SCHLAG (2011), 180

²¹² SCHWEITZER/SCHLAG (2011), 187

Ausdrucks- und Gestaltungsformen. Ziel dabei ist eine bessere Beurteilungs- und Entscheidungsfähigkeit der Jugendlichen bezüglich ihrer eigenen existentiellen Orientierungsfragen. Schweitzer/Schlag betonen, dass es in der Jugendtheologie nicht darum geht, „die Relevanz theologischer Fragen allein von der Bedeutungszuschreibung der Jugendlichen aus zu bestimmen“.²¹³ Wohl aber sollten die aus systematischer Sicht bedeutsamen Themen erschließbar, d.h. reflexionsoffen und diskutierbar gemacht werden für die Jugendlichen, damit diese sich herausgefordert sehen, motiviert sind, sich mit ihnen eigenständig auseinander zu setzen bei ihrer Suche nach individueller und gemeinschaftlicher Orientierung. Ausgehend von der unbedingten Würde und Freiheit eines Christenmenschen gebietet gerade der globalisierte gesellschaftliche und soziale Kontext, in dem Jugendliche heute aufwachsen, eine Sensibilisierung der heranwachsenden Generation im dialogischen Prozess für die Chancen und Pflichten eines eigenen Engagements in ihrem Nah- und Fernbereich. Die Wahrheitsfrage sollte in ihrer ganzen Vielfalt der biblischen Überlieferungen und Deutungen durch die Zeiten hinweg entfaltet werden, um deutlich zu machen, dass die Wahrheit in der Person Jesus Christus liegt, nicht in einem Kanon von wahren Glaubenssätzen. Denn nur die Heranwachsenden, die die Möglichkeit „zugespielt“ bekommen haben, sich in irgendeiner Weise zu der Selbsterschließung Gottes in Leben und Sterben Jesu verhalten zu können, haben die Chance, zu TheologInnen ihres eigenen Glaubens zu werden. Genau hier unterscheidet sich Jugendtheologie von anderen Formen jugendlichen (religions-)philosophischen Abwägens.²¹⁴

4.5.7 F. Schweitzer führt die Gedanken Schleiermachers zum lebenslangen Prozess des religiösen Lernens weiter fort und meint, dass Menschen sich im Leben immer wieder neuen Herausforderungen stellen müssen und daher religiöse Bildung benötigen, um sich stets neu (um-) orientieren und

²¹³ SCHWEITZER/SCHLAG (2011), 186

²¹⁴ Vgl. SCHWEITZER/SCHLAG (2011), 181-191

religiös mit dem Leben „Schritt halten zu können“.²¹⁵ Dies gäbe Menschen durch ihre religionsbezogene Reflexions- und Deutungsarbeit allerdings auch die Chance zu einem bewussteren und vertieften Erleben, im Sinne des entwicklungspsychologischen Ausbaus von Kompetenzen einerseits und der menschlichen Reifung andererseits. Fehlt die religiöse Bildung als Orientierungsmöglichkeit jedoch, verhartet die Religion auf einer früheren Lebensstufe und verliert ihre Bedeutung für die Lebensgegenwart. Besonders die kontingenten – positiven oder negativen – Lebensereignisse tragen das Potenzial in sich, zum „Motor für religiöse Bildung“ zu werden.²¹⁶

4.5.8 R. Oberthür entwickelt folgendes Modell vom religiösen Lernen, das einige der bereits angesprochenen Überlegungen in eine Struktur bringt:

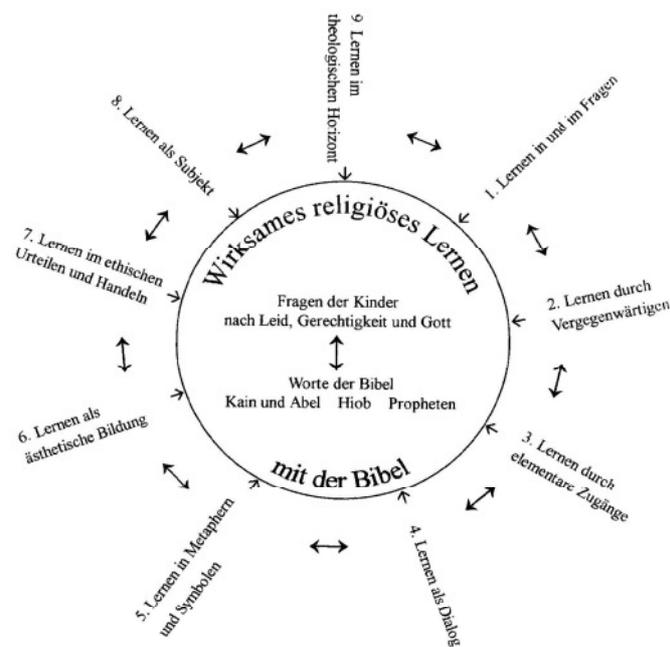


Abbildung 6: Blickrichtungen religiösen Lernens mit der Bibel²¹⁷

²¹⁵ SCHWEITZER (2010), 155

²¹⁶ Vgl. SCHWEITZER (2010), 153-157

²¹⁷ OBERTHÜR (2007), 50

4.5.9 Der Rat der EKD formulierte 2006 zehn Thesen zum RU:²¹⁸ 1. (...)Für die Erschließung einer multireligiösen Lebenswelt heute ist religiöse Bildung wichtig, um eine eigene Identität zu entwickeln, religiös urteilsfähig zu sein, Sinn und Orientierung zu finden und Toleranz und Verständigungsfähigkeiten zu entwickeln. 2. Aus evangelischer Sicht steht der Bezug auf Gott mit der damit verbundenen Wahrheitsfrage und dem Glauben im Zentrum der religiösen Bildung, die Erschließung zukunftsfähiger Werte ist eine für das ethische Handeln eminent wichtige Folge daraus und unterscheidet sich deshalb von einer Wertevermittlung ohne religiösen Bezug. (...) 5. Der RU unterstützt nicht nur singulär religiöse und ethische Kompetenzen, sondern auch die Ausbildung fächerübergreifender Fähigkeiten. (...) 7. Der RU erhält sein eigenständiges Profil aus der existentiellen Auseinandersetzung mit Wahrheitsfragen und ist mehr als Religionskunde. (...) 9. Der RU leistet in unserer globalisierten Gesellschaft einen wichtigen Beitrag zu einer profilierten Schulentwicklung (...). 10. (...) Mit der Zuwendung zu jedem einzelnen Kind auch in seinen religiösen Bedürfnissen kommen kirchlich-diakonische und staatliche, theologische und pädagogische Motive überein durch das „Eintreten für Solidarität und Toleranz, Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit in einer globalen Welt.“

Konkret gefasst lesen sich die „Evangelischen Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft wie folgt:

„Bildung betrifft den einzelnen Menschen als Person, seine Förderung und Entfaltung als ‚ganzer‘ Mensch und seine Erziehung zu sozialer Verantwortung für das Gemeinwesen. (...) Bildung meint den Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein und Handeln im Horizont sinnstiftender Lebensdeutungen. (...) Darum ist Bildung dringend als geschichtliche, ästhetische, religiöse, ethische und philosophische Bildung erforderlich. (...) Die Bildungsaufgaben, die der Verständigung in der eigenen Gesellschaft und dem Frieden weltweit dienen, sind neben den zu steigernden kognitiven Schulleistungen gleichgewichtig. (...) Sinn- und wertbezogene Bildung öffnet in einem fruchtbaren Wechselverhältnis von Differenz und Individualismus die Augen für Erfahrungen, die uns umgreifen und zeigt die Grenzmarken des menschlichen Lebens auf. (...)“²¹⁹

²¹⁸ Vgl. Rat der EKD, 2006, 3-6

²¹⁹ Rat der EKD, 2003, 1-5

4.6 Orientierung

Zu Beginn eine spekulative Frage: Wie hätten wohl die SchülerInnen vor 150 Jahren auf die Frage nach a) dem Leid oder b) Gott geantwortet? Hätten sie von sich aus aufgrund der augenscheinlichen „Selbstwidersprüchlichkeit“ Gottes die Dramatik der Theodizeefrage bemerkt?

Bei der Überlegung, was an den Studienergebnissen von W. Ritter und seinem Forscherteam so irritierend und schwer akzeptabel sein könnte, erschien es zunächst hilfreich, sich mit der genauen Bedeutung des Begriffes „Relevanz“ auseinanderzusetzen. Das liegt zum einen an der fehlenden Aussagekraft seiner Studie darüber, ob die Auflösung der Theodizeeproblematik durch die rationalen Erklärungen seitens der Kinder und Jugendlichen nicht möglicherweise das Ergebnis eines langen, emotional tief berührenden Ringens ist und somit bei diesen Menschen durchaus zu einem anderen Zeitpunkt eine erhebliche Relevanz gehabt hat. Und vielleicht wären die Antwortstrategien anders ausgefallen, wenn sie religionspädagogisch in dieser Zeit begleitet worden wären ...

Zum anderen weckt der Begriff „Relevanz“ lerntheoretische Assoziationen („Gelernt wird nur das, was relevant für den Lernenden ist“), besonders in der von Nipkow und Ritter direkt angesprochenen Verknüpfung mit den Konsequenzen für die Gestaltung des RU. Es erscheint allerdings zu vereinfachend, wenn die Bereitschaft und das Interesse derjenigen Heranwachsenden, die zwischen dem Leid und Gott überhaupt ein wie auch immer geartetes „UND“ gesetzt hatten, sich also mit der Thematik beschäftigen zu wollen, als Indiz für die Annahme genommen wird, für diese Kinder und Jugendlichen wäre das Thema nicht problematisch genug, als dass es unbedingt im RU behandelt werden müsste. Es wurde also versucht, dem Irritierenden der Studie auf die Spur zu kommen durch die Unterscheidung zweier Arten von Relevanz: der aus Betroffenheit emotional hoch aufgeladenen Brisanz einerseits und dem aus der Distanz

betrachtenden Interesse andererseits. Dies bot sich aufgrund der Querverbindungen zu dem Gedanken der angemessenen Rede besonders an.

Es bleibt festzustellen: Den sieben Typen von Stögbauer zufolge gibt es offensichtlich Jugendliche, für die die Theodizeefrage im engeren Sinn hoch aufgeladen, von großer Bedeutsamkeit ist und die sie in die „Mitte der Arena“ stellen. Außerdem gibt es Heranwachsende, für die – aus unterschiedlichsten Gründen – diese Thematik nicht eine solche persönliche Dramatik besitzt. Dennoch ist sie es aber wert, sie aus der Distanz heraus in eigene Überlegungen über die Gottesfrage mit einzubeziehen. Und dann gibt es die Jugendlichen, die keine Verbindung zwischen Gott und Leid sehen, das „UND“ nicht setzen, für die aber die Leidthematik durchaus eine hohe Relevanz besitzt, in einem nicht-theistischen Deutungsrahmen. Wenn SchülerInnen die Frage nach dem Leid gestellt wird, sollen ihnen didaktisch gesehen damit erfahrungsbedingte Zugänge zum Thema eröffnet werden. Taucht Gott dann in ihren Aussagen dazu mit keinem Wort auf, kann daraus geschlossen werden, dass für die Bearbeitung existentieller Fragen aus der Lebenswelt der SchülerInnen der Glaube an Gott – in diesem Moment und unter diesen Bedingungen spontan! – nicht miteinbezogen, Leben und Glauben nicht zusammen gedacht werden. Dies entspricht eher einem deistischen Ansatz. Dann besitzt offenbar auch die – an sich im theistischen Konzept beheimatete – Theodizeethematik keine Relevanz für diese Jugendlichen. Dies bedeutet jedoch – im Sinne von Stögbauers Differenzierung der Gottesvokabel in die drei Teilaspekte – nicht, dass es zwangsläufig bei ihnen keinen Glauben an Gott oder keine Vorstellungen von ihm gäbe. Wenn also die Leidfrage an sich für die Heranwachsenden ein relevantes Thema ist, allerdings außerhalb eines theistischen Konzepts, dann bleibt auf jeden Fall die Erschließung der Frage nach dem Leid und dem Umgang im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung oder auch Mensch-Bildung eine unbedingte Aufgabe für den RU. In der großen WARUM-Frage wird dann nicht zwingend nach Gott gefragt, sondern zunächst nur a) das Bemühen zum Ausdruck gebracht, Sinnhaftigkeit im Geschehen zu

entdecken, b) die Empörung widergespiegelt, dass das Leid die eigene Person betroffen hat, c) das Böse als Lebenselement wahrgenommen und d) die eigene Hilflosigkeit im solidarischen Mitleiden gezeigt wird.

Bei der weiteren thematischen Beschäftigung kristallisiert sich heraus, dass nicht so sehr der Begriff von der Relevanz die Schwierigkeit mit den Studieninterpretationen von Ritter ausmacht, sondern vielleicht eher eine mitgedachte Schlussfolgerung: Es handelt sich um einen Fehlschluss, wenn lerntheoretisch Relevanz gleichgesetzt wird mit Motivation. Stögbauer verwendet folgerichtig auch nicht weiter den Begriff „Relevanz“, weil er eine Bewertung festschreibt, die eigentlich erst durch das Explorieren entstehen und sich auch dann noch immer wieder im Verlauf des Unterrichts verändern kann. Er sagt also noch nichts über den Prozess aus, der zu dieser Einschätzung geführt haben mag und im Grunde auch nichts über die Art, wie mit ihr folgend umgegangen werden wird. Es ist ein eher starrer Begriff. Das Wort „Motivation“ („Gesamtheit der Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o. Ä. beeinflussen, zu einer Handlungsweise anregen“)²²⁰ dagegen drückt ein dynamisches Geschehen aus und vermag im Zusammenhang mit der Fragestellung eigentlich gut zu erfassen, was gemeint ist mit den schülerInnenorientierten Überlegungen zur Unterrichtsplanung: Wie kann ich meine SchülerInnen dazu motivieren, „bewegen“, sich mit einem bestimmten Themenkreis zu beschäftigen, der ihnen vorher noch nicht als so besonders wichtig erschien?

Dabei spielen dann noch andere Faktoren mit hinein als lediglich die vielleicht vorgefasste Bewertung seitens der SchülerInnen zu dem Thema, am Anfang muss nicht immer ein Problem stehen: Mit dem Modell der Elementarisierung werden viele religionsdidaktische Konzeptionen aufgegriffen und in einen Zusammenhang gebracht, welcher die Komplexität des Geschehens beim religiösen Lernen und die Gleichberechtigung aller Elemente eines „guten Religionsunterrichts“ darstellen kann. Die Palette

²²⁰ DUDEN: <http://www.duden.de/zitieren/10030046/1.9>

reicht von hermeneutischen Auslegungsmethoden bis hin zum erfahrungs-, erlebnis-, problem- oder fragenorientierten RU und schließt biographische oder symboldidaktische Zugänge ebenso ein wie persönlichkeitsbedingte oder entwicklungspsychologisch generierte Aspekte sowie das entdeckende Lernen in einem Prozess des Staunens, Zweifelns oder Reibens an der Dissonanz. Der Unterricht lebt von einem komplexen und auch dynamischen Lehr-Lern-Prozess, wo im ersten Unterrichtsschritt ein Impuls durch die Lehrperson gedankliche Räume für das Explorieren durch die SchülerInnen in jede Richtung eröffnen kann. Der Heterogenität kommt ein positiver Stellenwert zu, denn gerade die Spannung zwischen Eigenem und Fremden, die Vielfalt, weckt Neugier und nötigt zu eigenständiger Erkenntnis und echter von Respekt getragener Begegnung. Diese Öffnung führt zu der Bereitschaft, sich mittels elementarer Lernformen so tief in eine Materie hineinzubegeben, dass auch Fragen, Widersprüche und ein Abgleich mit bisher gemachten Erfahrungen geboren werden können. Dies geschieht im Spannungsfeld zwischen Transzendenz und Kontingenz, das sich besonders bei Schnittstellen im Leben, bei Brüchen oder Übergängen in der Biographie, im Kontrast zwischen Alltag und „Unalltag“ zeigt. Möglicherweise entdecken die Heranwachsenden jetzt auch eigene, vielleicht sogar unbewusste Glaubensbilder. Zurückgreifend auf vorangestellte Überlegungen ist es in diesem Zusammenhang sinnvoll, den Begriff der Theodizee zunächst weiter zu fassen und zu Beginn nicht gleich und ausschließlich von der Rechtfertigung des jüdisch-christlichen Gottes zu reden, sondern möglichst allen SchülerInnen Zugänge zu eröffnen über die Warum-Frage. Am Ende der Bemühungen, die Thematik in ihrer Fülle wahrzunehmen, steht der Anstoß für einen sich ergebenden „fruchtbaren Moment“. Bis zu diesem Punkt ist das Kriterium der Ergebnisoffenheit um der selbsttätigen SchülerInnen-Orientierung willen sicher am schwierigsten einzubeziehen bei der Planung von Unterricht und „Lehr-Lern-Landschaften“, stehen beide Begriffe immerhin fast in einem direkten Widerspruch. Die Lösung besteht demnach darin, beide Aspekte in einer guten

Balance zu halten, was der Lehrkraft große Flexibilität und ein breites Hintergrundwissen abverlangt.

Es folgt im nächsten Schritt ein Prozess der Deutung dessen, worauf der Mensch gerade aufmerksam wurde, es wird nun langsam verstanden, worum es geht und dazu dann auch Stellung bezogen, ein eigener Standpunkt konstruiert.

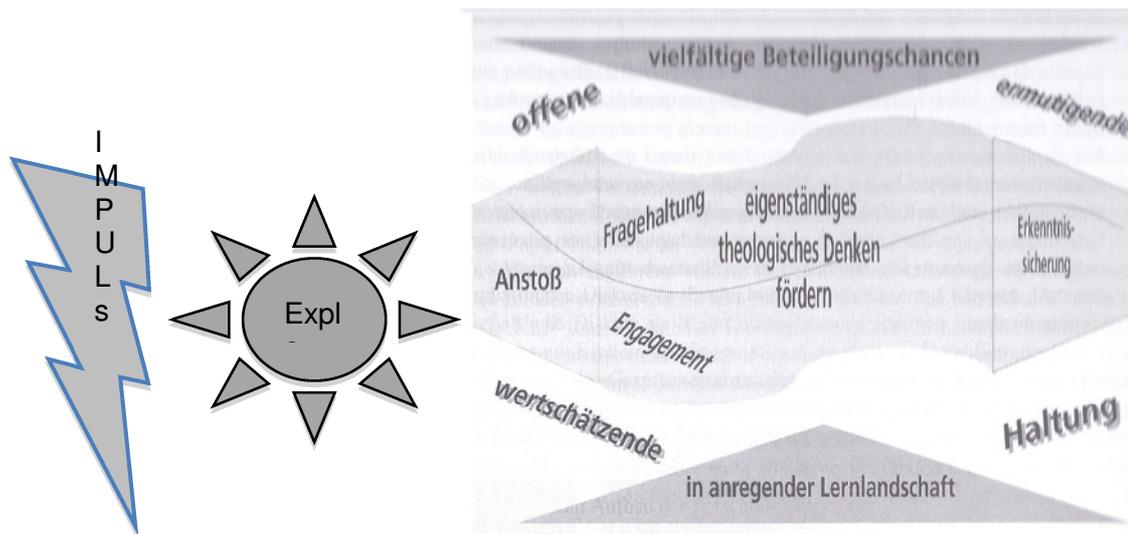


Abbildung 7: Modell des Lehr-Lern-Prozesses (bearbeitet nach Freudenberger-Lötz)²²¹

Im Austausch mit den pluralen Ansichten der MitschülerInnen ergeben sich dann neue Perspektiven, aber auch weiterführende Fragen und das Bedürfnis nach Informationen und Input durch die Lehrkraft. Hier nun finden auch weitere Themen, die elementar in Zusammenhang mit der Theodizeefrage stehen (siehe Kapitel 4.3.5), durch entsprechende Denkanstöße Eingang in die Überlegungen. Die Beschäftigung mit der Gottesvokabel als elementarer Frage nach einer tragfähigen Wahrheit und die anschließende Konfrontation mit kritischen Äußerungen zu den Gottesattributen „allmächtig“, „gütig“ und „gerecht“ beispielsweise bieten

²²¹ FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra (2007), 128

sich ebenso an wie die Erschließung der Thematik über elementare Strukturen in Form von Leiderfahrungen aus früheren, biblischen oder heutigen Zeiten, um darauf folgend Verknüpfungen mit der Gottesvokabel herzustellen.

Der dritte Unterrichtsschritt ist geprägt durch das Gestalten und Handeln, um nicht in der Theorie „hängenzubleiben“. Der weiterhin geführte innere oder äußere Dialog hält die Möglichkeit für Veränderung, Bewegung offen, sodass eine frühzeitige Festlegung auf einmal gefundene Wahrheiten bis hin zum Fundamentalismus nicht nötig ist.

An jedem Punkt prägen die Faktoren, die Stögbauer als Oberkategorien herausgefunden hat, die Umgangsweise der Heranwachsenden mit dem Thema und führen bei der Theodizeefrage zu den von ihr beschriebenen sieben Typen.

Der Gedanke von der angemessenen Gottesrede taucht in einem anderen Zusammenhang wieder auf:

Das Theologisieren mit Jugendlichen im Sinne einer ernstgemeinten Suchbewegung, der Reflexion und Kommunikation von Themen, die eine religiöse Dimension in sich tragen, im Zusammenspiel mit einem trinitarischen Gottesverständnis und einer personalen Gottesbeziehung machen im Rahmen der Unterrichtsplanung und -gestaltung das Besondere des RU aus und bilden die Grenze zwischen christlicher Identität und Beliebigkeit.

Die Kunst besteht darin, sowohl **a)** die Außenperspektive des Nachdenkens aus der Distanz als auch **b)** die Binnenperspektive des Vollzugs einer Religion gleichermaßen und ausgewogen zu berücksichtigen:

Zu a) Man spricht in der Religionspädagogik von „gebildeter Religion“ als Ziel des RU und umschreibt damit die Fähigkeit, die Welt in religiöser Perspektive wahrzunehmen, sie zu deuten und danach handelnd zu

gestalten. Diese Bildungskompetenzen (in manchen Modellen noch erweitert um die Bereiche der Kommunikation und der Entscheidungsfindung) sind nicht religionsspezifisch, sondern entsprechen allgemein der Art und Weise von Menschen, wie sie die Eindrücke der Welt „verarbeiten“. Hier allerdings, im RU, stellt die religiöse Dimension eine Sicht auf die Wirklichkeit dar, die gleichberechtigt neben anderen Perspektiven (naturwissenschaftlich, musisch-ästhetisch, politisch, soziologisch, ...) steht.

ReligionspädagogInnen konstruieren vorzugsweise aus eben jener religiösen Perspektive die Lebenswirklichkeiten, welche sich in den vier existentiellen Grundfragen der Menschheit (von Kant) beispielsweise gut strukturiert widerspiegeln und entsprechenden Themen zuordnen lassen²²²:

1. Was kann ich wissen?
2. Was soll ich tun?
3. Was darf ich hoffen?
4. Was ist der Mensch?

Zu b) Da beim Kompetenzerwerb nach den Erkenntnissen der Lernwissenschaften vermutlich die Hinführung zur Teilhabe/Partizipation an der kulturellen Praxis des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes eine besondere Rolle für das lebensrelevante Lernen spielt, hat gerade die gelebte Religion aus der Binnenperspektive heraus ihren eigenen Stellenwert bei der inhaltlichen Gestaltung des RU.

RU in der Schule zielt – schon aufgrund des Wissens um die Unverfügbarkeit des Glaubens – nicht auf die Erlangung des Glaubens im missionarischen Sinne ab, sondern auf die Aneignung einer handlungsorientierenden Lebensführungskompetenz aus unterschiedlichen Perspektiven (mit dem christlichem Schwerpunkt als Angebot), auf einer reflexiven Metaebene und an der Grenze dessen, was wir von Welt und

²²² Vgl. LIESSMANN, Konrad Paul (1996), Vom Denken. Einführung in die Philosophie, Wien: Braumüller, zitiert in: SCHWARZ (2007), 3

unserer eigenen Lebensgeschichte wissen können. Bei diesem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung oder auch „Menschenbildung“ kann die Rolle der Lehrkraft für den RU als ReiseleiterIn einer gemeinsamen Entdeckungstour quer durch die Landschaft der Kant'schen Fragen mit der Bibel als Kompass in der Hand gesehen werden.

Glauben kann man als ReligionspädagogIn nicht lehren; verantwortungsvoll mit der eigenen Religiosität umgehen und eigene Standpunkte entwickeln können nur die SchülerInnen selbst und berühren, den göttlichen Funken entfachen, kann nur Gott allein. Aber man kann als Lehrkraft ein Lernarrangement gestalten, das den Raum schafft für diese Begegnungen mit Gott, sich selbst und der Welt.

5 Vierte Station: Theodizee und Theologisieren mit Jugendlichen

*„Lass die heil'gen Parabolen,
Lass die frommen Hypothesen –
Such die verdammten Fragen
Ohne Umschweif uns zu lösen.*

*Warum schleppt sich blutend, elend,
Unter Kreuzlast der Gerechte,
Während glücklich als ein Sieger
Trabt auf hohem Ross der Schlechte?*

*Woran liegt die Schuld? Ist etwa
Unser Herr nicht ganz allmächtig?
Oder treibt er selbst den Unfug?
Ach, das wäre niederträchtig.
Also fragen wir beständig,
Bis man uns mit einer Handvoll
Erde endlich stopft die Mäuler –
Aber ist das eine Antwort?“*

Heinrich Heine

Diese Ausflugsstation in die Praxis ist erst im Hinblick auf die Forschungsfrage entstanden: Die Gründung einer „außerschulischen“ Arbeitsgemeinschaft an einer der Autorin vertrauten Schule sollte ursprünglich die empirische Grundlage für die vorliegende wissenschaftliche Arbeit bilden, indem der Frage nach der Relevanz der Theodizeefrage bei Jugendlichen – mit entsprechenden Rückgriffen auf die oben genannten Studien – selbst nachgegangen würde. Es stellte sich in der praktischen Umsetzung schnell heraus, dass dieses Vorhaben schon aufgrund der vielen Unsicherheitsfaktoren bezüglich des Zustandekommens einer solchen Schul-AG leider den Ansprüchen wissenschaftlicher Forschung nicht würde gerecht werden können. Glücklicherweise aber fanden sich schließlich genügend TeilnehmerInnen, sodass doch die im Folgenden präsentierte praktische Arbeit

in der persönlichen Einschätzung als „qualitatives Experiment“²²³ angesehen wird und weitere subjektiv wichtige Gedankenausflüge initiieren konnte. Als unbekannter Faktor dabei wurde zu jenem Zeitpunkt die religionspädagogische Arbeit in einem bewusst säkularen Umfeld angesehen. Hinzu kam eine mitgebrachte Affinität zum „Theologisieren“, welches methodisch ausprobiert werden wollte.

Da die Überlegungen entsprechend und in dieser Reihenfolge stattgefunden hatten und schriftlich fixiert worden waren, sollen sie – im Sinne und Stile einer Tagebuchaufzeichnung²²⁴ – dergestalt in dieses Kapitel auch übernommen werden: Beginnend mit grundlegenden Informationen zu der AG selbst folgt die Darstellung der didaktischen Verknüpfungen zur Theodizeethematik. Gefragt war ein Befragungs-Setting, das zum einen denen ähnelte, die in den zur Diskussion stehenden Studien ebenfalls zur Anwendung gekommen waren. Noch wichtiger erschien dabei aber, eine Möglichkeit zu finden, mit den Heranwachsenden so zu arbeiten, dass sich eine Aussage zur Relevanzfrage ergeben würde. Zu diesem praktischen Teil gehört demzufolge auch eine Reflexion über die stattgefundenen „Theodizee-Stunden“ auf den verschiedenen Ebenen. Beim nächsten Schritt geht es um theoretische Überlegungen, inwieweit gerade das Theologisieren besonders geeignet sein kann für die Arbeit mit Heranwachsenden im säkularen Kontext bzw. um dessen andere konzeptions-/oder „haltungs“bedingten Chancen. Im Anschluss daran mag ein erneutes Innehalten notwendig sein für die Orientierung.

²²³ Vgl. RITTER et al. (2006), 85

²²⁴ Die wissenschaftliche Methode der Aktionsforschung hätte sich für die Prozessbegleitung sehr gut angeboten. Die Entscheidung für deren Aufnahme in die Arbeit fiel jedoch erst so viel später, dass eine notwendigerweise derart umfassende Rekonstruktion nicht mehr möglich gewesen war.

5.1 Vorstellung der AG „... und Wii geht es weiter? Gibt es ein Leben nach dem Nintendo?“

Dienstags-AG (im Raum der 8b):

**„...und Wii geht es dann weiter -
gibt es ein Leben nach dem Nintendo?“**

Philosophieren und Theologisieren
über Gott und die Welt!

Gemeinsam mit Anderen den existentiellen
Menschheitsfragen auf die Spur kommen:
Wir staunen, fragen, denken nach, zweifeln, denken
weiter, stellen infrage und gelangen so zu neuen
Erkenntnissen.

Dafür befragen wir eure Nintendos, tauchen mit der Wii
ab in andere Welten, hören wir Geschichten, spielen mit
Wörtern, führen Gespräche nach Art und Regeln der
Philosophen, arbeiten mit Bildern, erfinden kleine
Theaterszenen und entwickeln möglicherweise ganz neue
Ideen!




Abbildung 8: Werbehändzettel für die Schul-AG; und auf dem Sportplatz²²⁵

5.1.1 Schilderung der Rahmenbedingungen dieser AG:

- Es handelt sich um eine einmal wöchentlich stattfindende freiwillige Arbeitsgemeinschaft nach der Schule in der Zeit von 16.10 Uhr bis 17.00 Uhr, im Anschluss an die Hausaufgabenbetreuung,
- die Anmeldung der SchülerInnen für eine AG an der Leibnizschule-Privatschule (sic!) erfolgt halbjährlich und ist nach einer 14-tägigen Probephase mit einer verbindlichen Teilnahme bis zum 2.7.2011 verbunden,
- angeboten wurde die AG auf der großen digitalen SchülerInnen-Plattform für die Kinder der Sekundarstufe (reicht erst bis Klassenstufe 9),
- angemeldet haben sich vier Jungen (einschließlich des eigenen Sohnes), alle aus der Klasse 6b; inzwischen ist eine stabile 6er-Gemeinschaft entstanden: 3 Kinder aus der 6b (*Kind A, Kind B, Kind*

²²⁵ Eigene Darstellung (2011)

C), zwei Jungen aus der Klasse 7b (*Kind D* und *Kind E*) und die Autorin.

5.1.2 „Lern“-Voraussetzungen bezüglich der Glaubensaussagen/ Zugänge

Dazu sei vorweggeschickt, dass alle zu Beginn dieser AG mittels Erstellung einer MindMap das Thema „Leben“ als thematischen Ausgangspunkt für die Bearbeitung in den folgenden Stunden ausgewählt hatten. Dies ergab sich aus den mehrfach geäußerten Fragen nach dem Beginn und Ende des Lebens und „allem, was dazwischen liegt“. Zu diesem Zeitpunkt wurde „Gott“ an keiner Stelle namentlich erwähnt, die „großen“ Fragen hatten keinen zunächst erkennbaren theistischen Kontext.

Von den ersten Gesprächen über die Anfänge des Lebens weiß die Autorin, dass bei *Kind A* und *Kind D* die Existenz Gottes oder seine Funktion für die Menschen in Frage gestellt wird bzw. Antworten dazu unterschiedlich ausfallen. Von *Kind E* ist keine ausdrückliche Äußerung dazu in Erinnerung geblieben (fehlte bei dieser Stunde und später tauchte diese Frage erst einmal nicht wieder auf). *Kind C* sagt von sich, dass er schon an Gott glaube, die Kinderkirche habe es mehrere Jahre regelmäßig besucht. Im Zusammenhang mit der Seele kommt Gott nicht bei ihm vor. Von *Kind B* weiß die Autorin mehr. Es macht sich viele Gedanken über Gott und die Welt: Nach der ersten AG-Stunde und den Gedanken über Wiedergeburt etc. entdeckte es die Inhalte der „Rechtfertigung“ für sich persönlich. In den AG-Stunden ist Gott erst einmal in einem Redebeitrag aufgetaucht, bei den Überlegungen von *Kind D* zur Seele: „Die Seele gehört nicht uns, sie wird bestimmt von ..., von Gott beispielsweise oder irgendjemand, oder so.“

5.2 Besondere Überlegungen zur Stundenplanung

Die Verknüpfung der Stundenplanung mit der Theodizeefrage im Zusammenhang mit der Frage meiner Bachelorarbeit mündet in folgender Fragestellung: *Tritt die Theodizeefrage bei den Jugendlichen in dieser „säkularen“ Nachdenkgruppe ohne direkten Hinweis spontan auf? Ist sie noch relevant für die AG-TeilnehmerInnen?*

5.2.1 Wie könnte eine entsprechende thematische Lernlandschaft in dieser AG aussehen?

Im Hinblick auf die Forschungsfrage der Bachelorarbeit ist es nach Ansicht der Autorin von entscheidender Bedeutung, thematisch über das Leid in der Welt zu sprechen, ohne Gott als Impuls von außen schon mit hineinzubringen. Aber als ebenso wichtig erscheint es, bei den AG-TeilnehmerInnen eine echte Betroffenheit dem Leid gegenüber auszulösen, um nicht auf einer theoretisch oberflächlichen Behandlung des Themas zu bleiben. Denn wie sonst könnte überhaupt eine Dramatik entstehen, die den Sinn öffnet für einen Widerspruch zwischen dem Leid der Welt und dem Wirken Gottes, wie sonst entstünde der Aufschrei, das Verlangen nach einer Rechtfertigung Gottes, der Theodizee?

Andererseits sind Situationen bekannt, wo innerhalb eines Gespräches eine Argumentationslinie vollkommen vernachlässigt wird, aber auf Nachfrage hin alle TeilnehmerInnen feststellen, dass eben jener Aspekt lediglich vergessen worden war und durchaus als äußerst wichtig eingeschätzt wird. Übertragen auf die vorliegende Stundenplanung würde die Autorin gern mit den AG-TeilnehmerInnen ausdrücklich über ihre Gottesvorstellungen sprechen – und zwar vor den „Leidens-Stunden“, aber natürlich auch nicht im direkten Zusammenhang, um hier nicht ungewollt eine Denkrichtung vorzugeben. Die Lösung dieses Problems kann darin bestehen, dass die Pause genutzt wird, die durch die dreiwöchigen Osterferien entsteht: In der

letzten Stunde vor den Ferien wird das Thema „Gottesbilder“ eingebracht und nach den Ferien mit dem Leid begonnen:

1. Vor den Ferien: Planung für die Stunde „Gottesbilder“ am 12.4.11

(Die Grafik zu der jeweiligen Stundenplanung sowie die Reflexion befinden sich im Anhang):

Die Autorin plant diese Stunde, indem sie den Gesprächsfaden vom letzten Mal wieder aufgreift, weil die AG-TeilnehmerInnen u.a. bei folgender Frage stehen geblieben waren: „Wo kommt die Seele her, wurde sie gemacht, und wenn ja, von wem?“ Je nach den Gedanken und Antworten soll diese Stunde unterschiedlich weitergeführt werden, um nicht der Versuchung zu unterliegen, ungeachtet der vorgetragenen Ansichten manipulativ den weiteren vorausgeplanten Stundenverlauf vorzugeben und damit doch noch zu einem gewünschten Ergebnis zu kommen.

A: Sollte also bei der oben genannten Frage keine Idee angesprochen werden, die in irgendeiner Weise mit Gott oder einer Kraft o.ä. im Zusammenhang steht, ist das Vorlesen eines Textes geplant, der allgemein sensibilisieren möchte für die unterschiedlichen Dimensionen, mit denen man die Wirklichkeit von Welt betrachten kann. Schon in den Anfangsstunden – beim Thema Schöpfung versus Naturwissenschaften – zeigte sich, dass das Weiten des eigenen Horizonts sehr positiv aufgenommen wurde. Aber es waren auch noch eine Menge Fragen offen gelassen worden. Damit soll die Existenz Gottes nicht etwa als gegeben vorausgesetzt, sondern allenfalls angedeutet werden, dass der Glaube daran nicht gänzlich abwegig sein muss. Das folgende Spiel kann verdeutlichen, dass es Fragen gibt, die ganz einfach, der Realität entsprechend und zählbar zu beantworten sind mit einem eindeutig richtigen oder falschen Resultat. Meist sind dies aber andererseits die Fragen, die für das persönliche Leben als wenig bedeutsam erscheinen. Umgekehrt sind gerade die Fragen, auf die es nicht so leicht eine richtige oder falsche oder

gar keine Antwort gibt, erstaunlicherweise die, die nach Lebenssinn, nach Glück und Leid, Gerechtigkeit, Frieden oder Liebe fragen. Im Spiel werden diese Zusammenhänge selbst erfahrbar und es soll die Lust unterstützt werden, sich auch den schwierigeren Fragen zu stellen. Alternativ wäre es auch möglich, die Seelensätze nun doch auch einmal einzusetzen und damit beim Thema „Seele“ zu bleiben, es näher einzukreisen und persönlich mit Inhalt zu füllen, angeregt durch Äußerungen zur Seele in der Literatur und Bibel.

B: Alternativ kann bei der Nennung von Gott/Kraft o.ä. seitens der Jugendlichen ein Text vorgelesen werden, der die Vielfalt der möglichen Gottesvorstellungen zum Thema hat. Dies soll den Boden bereiten und für Bereitschaft bei den Zuhörern sorgen, auch die Gottesbilder der anderen Gesprächs-TeilnehmerInnen zu respektieren und für ebenso wahr zu halten wie die eigenen Vorstellungen. Zur Vertiefung dieses Gedankens schließt ein in mehreren Phasen aufgebautes Spiel an: zunächst bietet sich ein allgemeines Gespräch über die Gottesbilder an. Wenn es unbedingt sein muss, können Bildkarten ausgelegt werden, die vielleicht verstärkt die unterschiedlichen Symbole für Gott veranschaulichen. Besser erscheint allerdings, erst abzuwarten, was von den Jugendlichen selbst kommt. Dies kann dann von den TeilnehmerInnen im nächsten Schritt auf je eine eigene Kartonplatte (ca. 20x20 cm) mit den unterschiedlichsten angebotenen Materialien visualisiert werden. Diese gestalteten Platten werden so in einen Rahmen gelegt, dass nur eine Plattenstelle frei bleibt. Nun werden der Reihe nach die Bildplatten betrachtet und jeweils eine Geschichte/Situation ausgedacht, zu der so ein entsprechendes Gottesbild wohl gut passen würde (z. B. der behütende Gott bei Angst oder Schmerz). Dieses wird an die erste Stelle geschoben. Es folgt das nächste Bild mit einer passenden Geschichte und wird nun an die erste Stelle geschoben (und die anderen Bilder müssen dafür alle mit umgeschoben werden). Wenn alle Bilder besprochen wurden, wird von der Autorin die freie Stelle mit einem leeren Bild geschlossen. Nun kann nichts mehr bewegt werden ... Abwarten, wie

die TeilnehmerInnen jetzt reagieren, was sie daraus machen (absolute, abschließende Wahrheit macht unbeweglich, legt fest, zementiert, verhindert Veränderung, erzeugt Rangordnungen, ...).

Die Geschichte von den Blinden und dem Elefant wiederholt den Gedanken von der Vielfältigkeit der Wirklichkeiten und Gottesvorstellungen und könnte die Stunde abschließen, wenn überraschenderweise doch noch Zeit bliebe.

2. Nach den Ferien: Planung für die Stunde(n) „Das Leid in der Welt“, am 3.5.11:

In dieser Stunde soll das Thema „Leid, Leiden, Schmerz“ näher beleuchtet werden: es ist verbal einzugrenzen und hauptsächlich den Jugendlichen zu ermöglichen, eigene Bezüge zu entwickeln, um nicht nur theoretisch, oberflächlich über das Leid von irgendwem zu schwadronieren, sondern sich in die Lage von Leidenden hineinversetzen zu können. Ja, in gewisser Weise soll eine eigene Betroffenheit erzeugt werden und deshalb wird schnell deutlich, wie wichtig es ist, mit den geweckten Emotionen sensibel umgehen zu können. Die TeilnehmerInnen müssen auch geschützt werden, wenn die Lehrkraft sie bewusst in menschliche Abgründe „hineingehen“ lässt. Deshalb scheint es unerlässlich, die Eltern der teilnehmenden Jugendlichen von dem besonderen Thema zu informieren, damit auch sie wissen, was auf ihre Kinder und damit auch auf sie selbst eventuell zukommen kann, wo sie möglicherweise gefordert werden. Außerdem bietet die Autorin ihre Hilfe an, falls notwendig (Elternbrief siehe Anhang).

Wie also kann man Betroffenheit, Auseinandersetzung erlangen? Die Autorin entscheidet sich für einen Weg von außen nach innen: Zunächst werden sich alle mit den Begriffen „Leid“ und „Schmerz“ auf verbal-kognitiver Ebene auseinandersetzen, danach werden allgemein Leidenssituationen gesammelt, die jedem/jeder TeilnehmerIn spontan einfallen. Es ist schwer planbar, wie lange dieser Arbeitsschritt dauern wird, das hängt

ganz von der Vielfalt und Menge der Beiträge ab, bzw. der Offenheit, darüber zu diskutieren. Schon jetzt bietet es sich an, die GesprächsteilnehmerInnen darauf hinzuweisen, wie wichtig bei so einem Thema eine Vertrauensbasis ist, die nur durch einen respektvollen Umgang miteinander zu erreichen ist. Hilfreich kann eine Sortierung nach einem sich ergebenden Schema sein, um eine Ordnung zu erhalten.

Die Erfahrungen der Autorin, die sie während einer Hospitation (bei einer KonfirmandInnengruppe zum Thema Leid und Theodizee) sammeln konnte, besagen, dass es offenbar relativ einfach ist, über die armen Bettler unter der Brücke, die Erdbebenopfern in Chile oder verfolgte Indianer in Amerika zu reden, ohne dass dies etwas konkret mit den Menschen hier zu tun hätte. Eine Jugendliche aber hatte einige Zeit zuvor eine Dokumentation über die Beschneidung von Frauen in Afrika gesehen und war noch immer so erschüttert davon, dass sie dies nun in der KonfirmandInnengruppe ansprechen konnte und die anderen Jugendlichen mit ihrer Betroffenheit derart beeindruckte, dass diese am Schluss bei der Wahl für ein Spendenprojekt sich für ihr Anliegen entschieden, nämlich diesen Frauen helfen zu wollen. Es braucht also u.a. auch weitergehendere Informationen, gut präsentiert, um den Empfänger „packen“ zu können.

Möglicherweise wird sich schon zum jetzigen Zeitpunkt herauskristallisieren, welche Leidsituationen die einzelnen Jugendlichen der AG jeweils besonders ansprechen, berühren. Dann können sie ermutigt werden, sich doch im Internet genauere Informationen herauszusuchen, die mit dem jeweiligen Geschehen in Zusammenhang stehen.

3. Für die nächste Stunde am 10.5.11 sieht die Planung folgendermaßen aus:

Die Autorin greift also den Gedanken auf, nähere, tiefergehendere Informationen zu erhalten, um sich intensiver mit dem Leid zu beschäftigen. Entweder haben die Jugendlichen diesen Schritt zuhause (im geschützten

Rahmen?) schon allein für sich gemacht, oder alle werden ihn dann gemeinsam gehen. Dafür werden von der Lehrkraft einzelne, sehr unterschiedliche Leidensgeschichten von namentlich erwähnten Menschen und hierzu sachliche Hintergrundinfos mitgebracht und unter den AG-TeilnehmerInnen nach freier Wahl verteilt. Sie lesen „ihre“ Texte, stellen sie den anderen vor, indem sie auch schildern, ob oder was sie an der Geschichte berührt hat. Es entsteht ein Gespräch.

Auf einer anderen Ebene der individuellen Auseinandersetzung wird den Jugendlichen Gelegenheit gegeben, eine Leidenskiste²²⁶ in Guckkasten-Manier zu bauen. Sie können das Leid dabei darstellen, mit dem sie sich persönlich am meisten verbunden fühlen aus bestimmten Gründen, das sie am meisten packt, und sie können dabei aus einer Fülle an Materialien frei wählen. Und dann geht's los mit dem Basteln ... Fraglich ist allerdings, ob noch Zeit für den gemeinsamen „Museumsspaziergang“ sein wird.

4. Daher wird für die folgende Stunde am 17.5.11 lieber zusätzlich Bastelzeit am 31.5.11 eingeplant:

In dieser Phase ist es wichtig, dass die Jugendlichen zwar Spaß am Basteln haben können, darüber aber den Sinn nicht vergessen, sondern im Gegenteil sich in das Thema immer tiefer hineinarbeiten können. Um ihnen bei der Denkarbeit Hilfestellung anzubieten, erhalten die AG-TeilnehmerInnen ein Blatt mit einer Anzahl von Gedankenimpulsen, denen sie während ihrer Arbeit nachgehen können und mit denen sich alle beim anschließenden Museumsspaziergang beschäftigen werden.

Für die übergeordnete Forschungsfrage ist es an dieser Stelle wichtig, auch die Leidthematik zunächst ganz unabhängig von der Rede von Gott zu bedenken, also ohne Impuls von außen seitens der Gesprächsleitung.

Am meisten interessiert ja hier die Frage: Stellen die Jugendlichen angesichts des Leids von sich aus die „Warum-Frage“ und beziehen sie hier

²²⁶ Idee von KESSLER/NOLTE: Mit Konfis auf Gottsuche (2009), 146f

Gott mit ein oder nicht? Hypothese: Es kann vielfältige Gründe geben, warum Gott in der ersten Antwortrunde beim Nachdenken über das Leid in der Welt nicht mit einbezogen wird und muss also nicht zwingend für mangelndes Interesse sprechen, kann aber.

5. Planung für die Stunde „Meine Gottesvorstellung und das Leid“ am 7.6.11:

Diese Stunde nun soll deutlich machen, inwieweit das eigene Gottesbild und die Frage nach dem Leid in Zusammenhang stehen könnten (oder auch nicht). Durch entsprechende Reaktionen ergibt sich ein Bild davon, ob die Jugendlichen 1. diesen Zusammenhang, die Frage nach der Rechtfertigung Gottes, überhaupt selbst so herstellen würden oder 2. nach entsprechendem Impuls von außen nachvollziehen können, um dann dieser Frage eine gewisse Relevanz beizumessen. Die Autorin meint, dass es nach einer so langen Vorarbeit der unabhängigen Themenbearbeitung (Gott, Leid) zulässig ist, entsprechende Impulse nun zu setzen und Gedankengänge anzubieten, die seit Jahrtausenden Menschen aus den unterschiedlichsten Kulturen und Religionen immer wieder beschäftigten. Zudem wird 3. ein Licht auf mögliche „Antworten“ der AG-TeilnehmerInnen geworfen und ihnen Input geboten, um ihren eigenen Standpunkt daran zu messen und bewusst (neu) zu bestimmen.

5.3 Reflexion über die „Theodizee-Stunden“ in Bezug zur Forschungsfrage

Die Gesprächsgruppe hatte sich damit beschäftigt, welches Leid bekannt ist und da kamen interessanterweise „nur“ Situationen aus dem persönlichen, individuellen Bereich, was aber auch daran liegen könnte, dass sich die TeilnehmerInnen ja zuvor mit ihrer individuellen Seele befasst hatten.

Später ergänzte die Autorin dies mit zwei Vorschlägen, Naturkatastrophen und Kriege/Gewalt (ohne menschliche Verantwortung und menschengemacht), worauf alle zustimmten, daran hätten sie gerade nicht gedacht, aber dies gehöre natürlich auch dazu. Es stellte sich durchaus mittels der ausgeteilten Leidensgeschichten aus aller Welt die damit beabsichtigte „Betroffenheit“ ein, die vorher nur beim bloßen Reden darüber eher kognitiv auszumachen gewesen war. Die bei den Leidenskisten dargestellten Leiden entsprachen nicht automatisch den vorher besprochenen Leidensgeschichten. Nun davon „angerührt“, wurden wirklich selbstempfundene Leiden gewählt und sehr vielseitig und tiefgründig über die Leidenskisten geredet. Im Zusammenhang mit der Vorbestimmung eines menschlichen Schicksals, ob jeder Mensch irgendwann „zwangsläufig“ Leid erfahren müsse, wurde von einem Gesprächs-TeilnehmerInnen Gott erwähnt als derjenige, der immer schon alles schneller weiß, was dem Menschen widerfährt, quasi als Vorwiser. Aber sonst habe die Allwissenheit Gottes nichts mit dem Leid zu tun. Es taucht hier nicht der Gedanke auf, Gott auch verantwortlich zu machen für das Leid. Auch hier wird die Dissonanz zwischen einem lieben und allmächtigen Gott und dem Zulassen des Elends der Welt, die Dramatik in Form der Zuspitzung der Frage nach Gottes Existenz aufgrund seiner möglichen Verantwortung für das Leid auf der Welt nicht thematisiert. Trotz vielfältiger Nachfragen wird Gott auch anderweitig nicht mit dem Leid in Verbindung gebracht.

Aber: Umgekehrt haben die Jugendlichen sehr intensiv bei ihrem Bild von Gott darüber nachgedacht, inwieweit das Böse auf der Welt mit Gott in Zusammenhang stehen könnte, obwohl die Frage nach Gott am Stundenbeginn zunächst ganz allgemein und völlig unabhängig von der Vorstunde mit den Leidenskisten gestellt worden war. Die jeweiligen eigenen Erklärungsansätze der Jugendlichen in unserer AG waren faszinierend und deckten schon eine große Bandbreite dessen ab, was von den großen Philosophen und TheologInnen im Laufe der Jahrhunderte gedacht und formuliert worden war.

Die Autorin hofft sehr, dass durch diese Einheiten die AG-TeilnehmerInnen eine eigene Orientierung haben finden können für den Fall, dass die Rede unter Freunden auf das Leid in der Welt kommt und ob dieses gegen die Existenz eines Gottes spräche, der so etwas zuließe oder wie man sonst mit dem Leid umgehen kann im Leben.

Die prägnantesten Äußerungen dazu befinden sich transkribiert in den jeweiligen Stundenreflexionen im Anhang.

Pb 2 Warum nur, warum?

Text und Musik: Lorenz Maierhofer
© by Edition Helbling, Innsbruck

D A Em H7
1. Wa - rum nur, wa - rum? Sag, wa - rum nur, wa - rum? So
G D Em A D A
zieh'n vie - le Fra - gen im Kopf mir he - rum. Un - zäh - li - ge Fra - gen, wie
Em H7 G D
Trop - fen im Meer, wie Sand in der Wüs - te, wo -
A7 D G D A7 D
hin und wo - her, wie Sand in der Wüs - te, wo - hin und wo - her?

2. Warum bellen Hunde und Katzen doch nicht,
warum läuft ein Motor, warum brennt ein Licht?
Warum scheint die Sonne, warum scheint der Mond?
||: Wer weiß, wo der bärtige Weihnachtsmann wohnt? :||
- (3.) Warum kann ich singen und lesen zugleich,
warum ist die Haut meiner Wangen so weich?
Warum bin ich schwer und warum kann ich geh'n,
||: warum kann ich fühlen und hören und seh'n? :||
4. Warum knurrt ein Hund und mein Magen kann's auch,
warum zieht bei Kälte mein Atem wie Rauch?
Warum läuft die Nase, warum heult der Wind,
||: wo fließt sie denn hin, diese Zeit, die verrinnt? :||
5. Die Antwort auf Wunder des Lebens ist schwer,
doch fragen wir weiter: Wohin und woher?
Wir wär'n ja am End' alle dämlich und dumm,
||: wenn wir es verlernten zu fragen: Warum? :||



9

Abbildung 9: Unser Frage-Lied am Schluss²²⁷

5.4 Warum ausgerechnet Theologisieren mit Jugendlichen?

Ohne hier nun im Einzelnen das Theologisieren theoretisch entfalten zu wollen, seien kurz diejenigen Besonderheiten dieser Konzeption, dieses Ansatzes, dieser Haltung dargestellt, die im Zusammenhang mit der obig vorgestellten AG zum Tragen kommen (soweit sie nicht schon dort Eingang in die Überlegungen gefunden hatten):

„Das denkende Erstaunen spricht im Fragen“²²⁸, nicht mit dem Ziel einer schnellen und abschließenden Antwort“. Diese besondere Eigenschaft des Theologisierens entspricht ganz einer Haltung, die gerade der Theodizeefrage gegenüber hilfreich und angemessen ist und deren Charakteristikum, nämlich das im besten Sinne Aushaltenkönnen von unlösbaren, sich immer wieder verändernden Fragen, gut herausstreicht und unterstützt (ein Kind: „Haben große Fragen mit Zeit, Warten, Gedanken und Geduld viel gemeinsam?“).²²⁹

Gerade beim Theologisieren geht es um die eigenständige Entdeckung von „Fragwürdigem“ in einem bewusst offen gehaltenen und manchmal langwierigen, aber durchweg schülerInnenorientierten Prozess. Insofern stellt dieses Vorgehen gewissermaßen schon eine Antwort auf die Forschungsfrage nach der Relevanz dar, indem angenommen wird, dass viele Gedanken und Gefühle nicht gleich offen als Problem zum Anfassen daliegen, sondern bestimmter „Hebammenfragen“ bedürfen, um zum Begreifen nah an das Licht gerückt werden zu können. Ungeachtet dessen, dass sofort am Anfang eingebrachten Problemen, die möglicherweise eine individuelle Dringlichkeit beinhalten, in der Bearbeitung sicher eine gewisse Vorrangigkeit eingeräumt wird, bedeutet dies nicht, dass es die nach langer Überlegung und im Gespräch erst „heraufgeholt“ Gedanken des Staunens, (Ver-)Zweifeln, Widersprechens, Wissen-Wollens nicht genauso wert sind, im Unterricht erforscht zu werden.

²²⁸ M. HEIDEGGER (keine weitere Angabe), zitiert in: OBERTHÜR (1995), 17

²²⁹ Vgl. OBERTHÜR (1995), 14-17

Die Konsequenzen Stögbauers aus ihren Studienergebnissen, nämlich 1. sich ein Thema durch Explorieren selbsttätig zu erschließen, 2. konkrete Theologie zu betreiben und 3. nicht ausschließlich abstraktes theologisches Wissen „von oben herab“ zu vermitteln finden sich gut beim Theologisieren wieder.²³⁰

Da in der Studie von W. Ritter und seinem Team die Säkularisierung als Ursache angegeben wird für die bei den befragten Kindern und Jugendlichen veränderten oder nicht mehr vorhandenen Gottesbilder, erschien es besonders interessant, ausgerechnet an einer Schule mit überwiegend säkularem Hintergrund eine AG anzubieten und die Theodizeethematik irgendwann einzuspielen. Auch hier kommt dem Theologisieren die SchülerInnen-Orientierung und enge Verknüpfung von Leben und Glauben zugute, sodass Heranwachsenden mit eher geringer religiöser Sozialisation, von ihren eigenen Fragen ausgehend, die Möglichkeit eröffnet werden kann, schon vorhandene eigene Vorstellungen zunächst einmal wahrzunehmen und dann mit vielleicht sperrigen Aussagen anderer Gesprächs-TeilnehmerInnen ins Gespräch zu bringen, in der Auseinandersetzung mit entsprechenden biographischen, literarischen oder eben biblischen Texten. Auch in einer säkularen AG darf gern das Ziel sein, sich durch die Auseinandersetzung mit den Fragen rund um das Leid und Gott eigene Wege der Orientierung für einen gelingenden Umgang mit den vielfältigen Situationen im Leben erschließen zu können.

Als Herausforderung kann sicher die Abwägung angesehen werden, zu welchem Zeitpunkt und auf welche Art der theistische Bezugsrahmen angesichts der grundsätzlichen Ergebnisoffenheit mit einzubringen ist. Dies betrifft zum einen die Abgrenzung zwischen Philosophieren und Theologisieren und zum anderen die Rolle der Lehrkraft und wurde bei der AG-Planung als größte Schwierigkeit angesehen, um gerade durch die Frage nach Gott nicht manipulativ einzugreifen, sowohl die Beurteilung der Relevanz als auch die inhaltlichen Aussagen betreffend. Aufgefangen wird

²³⁰ vgl. STÖGBAUER (2011), 309-313

diese Schwierigkeit durch das Halten einer Balance innerhalb des Beziehungsdreiecks²³¹ – Theologisieren der Jugendlichen, Theologisieren mit Jugendlichen und Theologisieren für Jugendliche. Hier sei an die Ausführungen von Schweizer/Schlag erinnert, die in diese drei Dimensionen noch fünf Aspekte jeweils hinzunehmen, um die unterschiedlichen Formen von Jugendtheologie zu charakterisieren (siehe Kapitel 4.1.4).

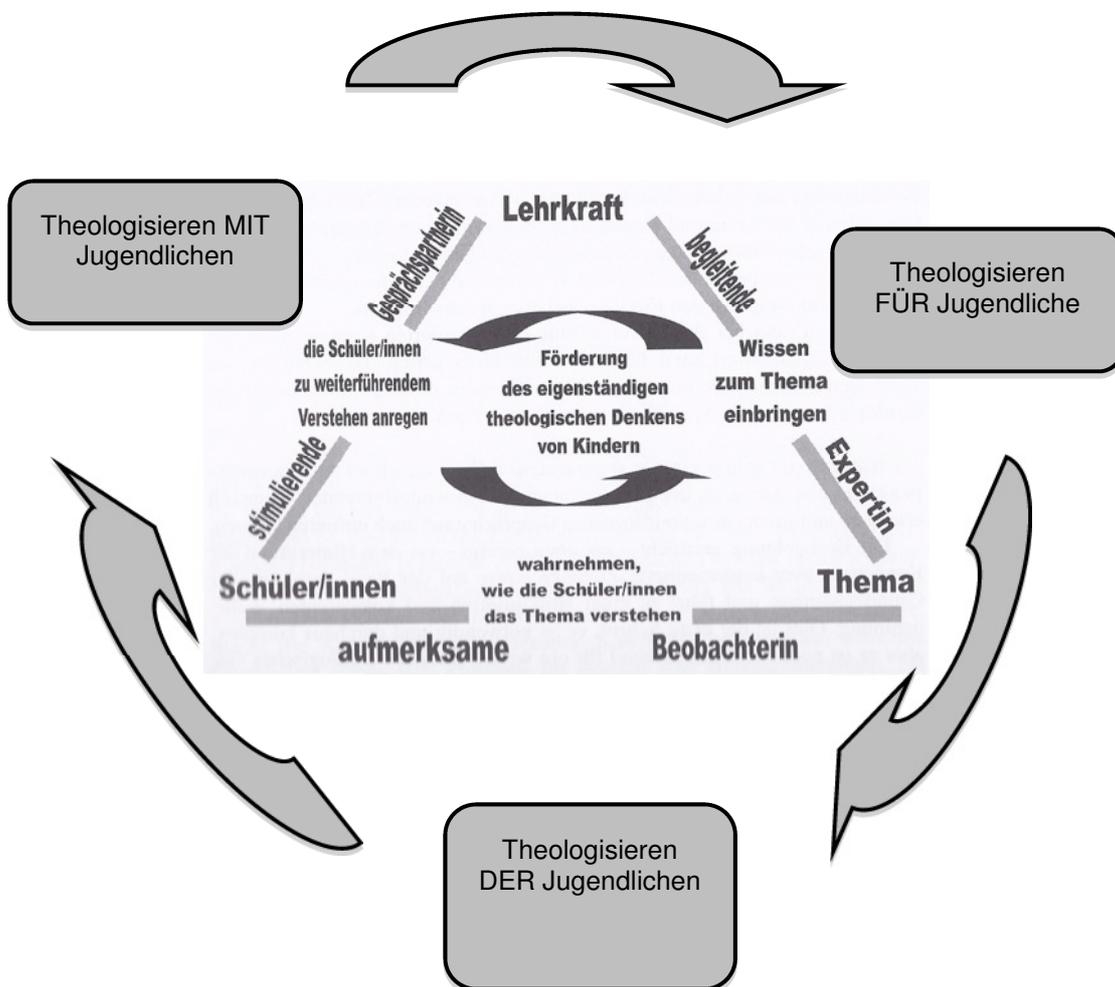


Abbildung 10: Theologisieren im didaktischen Dreieck (bearbeitet, nach Freudenberger-Lötz, 2007, S. 41)

²³¹ ... auf das auch RITTER et al. Bezug nehmen bei der Benennung der drei Dimensionen, die es bei der Bearbeitung des Themas „Gott und Leid“ zu unterscheiden und zu bearbeiten gilt (RITTER et al. (2006), 181

5.5 Orientierung

Sicher wäre es interessant, die Ergebnisse der Schul-AG hinsichtlich der Relevanzthematik genauer zu analysieren, denn auch hier zeigte sich ein deutlicher Unterschied bei den Äußerungen der Gesprächs-TeilnehmerInnen in Abhängigkeit zur Fragestellung: Wurde nach dem Leid gefragt, blieb Gott weitestgehend unerwähnt, die Frage nach der Vorbestimmung des menschlichen Lebens wurde dagegen intensiv diskutiert. Stand die Gottesvokabel zur Disposition, wurde sofort der Zusammenhang mit dem Leid vorgebracht. Um aber dieses Ergebnis interpretieren zu können, wäre ein anderes Setting vonnöten gewesen. Denn auch wenn die Schlussfolgerung nahe läge, Gott wäre den befragten Jugendlichen bei der Deutung ihrer Welt nicht mehr so nah, dass sie ihn bei ihrem Umgang mit Leidenssituationen mit einbeziehen würden, so müsste dies doch mindestens in einem weiteren Erhebungsschritt verifiziert werden. Für die religionspädagogische Arbeit bietet es sich an, den Jugendlichen genau diesen Sachverhalt als Faszinosum zu spiegeln und gemeinsam weiter nachzufragen, wie solche Forschungsergebnisse wohl zustande kommen können. Denn eines wurde auch deutlich: Nur weil die Theodizeethematik spontan nicht von den Heranwachsenden eingebracht worden war auf die Frage nach dem Leid, kann man nicht sagen, dass daran im Nachhinein deshalb mit weniger Interesse gearbeitet worden sei. Für die AG hätten sich daraus in der Folge noch viele Stunden zum Reden über „Gott und die Welt“ ergeben können. Das macht Mut, dass die Gestaltung der AG-Stunden offenbar zum neugierigen Wahrnehmen der eigenen Vorstellungen ebenso beitragen konnte wie zum freudigen Entdecken der Gedanken anderer beim offenen Führen vieler spannender Gespräche.

Es stellt sich heraus, dass aus dem Theologisieren als eine Art Haltung oder Technik, ein Unterrichts-Gespräch zu führen, inzwischen viel mehr geworden ist. Gerade P. Freudenberger-Lötz hat durch ihre Forschungswerkstatt zu den theologischen Gesprächen mit Kindern Akzente gesetzt in

der Beschreibung, wie insgesamt „guter Religionsunterricht“ geplant werden könnte, denn hier geht es längst nicht mehr „nur“ noch um eine versierte Gesprächsführung, sondern um die Einbettung in einer ganzen Lern-Landschaft. Insofern haben die Annahmen zum Theologisieren Eingang gefunden in die Überlegungen zur religiösen Bildung und die zeitgemäße Gestaltung von RU in der Schule (siehe Kapitel 4.4 bis 4-6).

6 Fünfte Station: Wegweisung

Diese Arbeit wollte durch den Besuch der gedanklichen Ausflugsstationen unterschiedliche Orientierungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Forschungsfrage eröffnen und damit zu neuen persönlichen Standortbestimmungen auf verschiedenen Ebenen beitragen:

Theodizee = der Schmerz, die Differenz feststellen zu müssen zwischen dem eigenen Gottesbild bzw. dem Glauben an diesen Gott und der menschlich erfassbaren Wirklichkeit: Es hat sich nach Erarbeitung von *Station Eins* als Grundlage religionspädagogischen Handelns die Formulierung einer eigenen theologischen Denkmöglichkeit zur Theodizeefrage ergeben, die bei Interesse im Anhang nachzulesen ist. Der Verweis auf das Theologisieren mit Jugendlichen und die damit in Zusammenhang stehenden Überlegungen fasst die gewonnenen Einsichten zur angemessenen Gottesrede zusammen.

An der *Station Zwei* lässt sich erkennen, dass die Studien strenggenommen gar nicht miteinander vergleichbar sind, da es einen Unterschied macht, ob Menschen nach ihrer Einstellung zu Gott oder zum Leid befragt werden.

Die Ergebnisse, zu denen Nipkow 1985 kommt, demonstrieren das Bild eines klassischen Verlaufs der religiösen Entwicklung von Kindesbeinen an bis zum Erwachsenwerden. Erstmals werden dabei vier Einbruchstellen – mit der Theodizeefrage als der bedeutsamsten – benannt, die entwicklungsbedingt typischerweise bei Jugendlichen für den Verlust des Glaubens verantwortlich sind. Nipkow leitet daraus ein großes Bedürfnis seitens der Heranwachsenden ab, die Theodizeefrage vorrangig im RU zu bearbeiten. Ritter demgegenüber bezweifelt aufgrund der Säkularisierung (und der verminderten Leiderfahrungen der Befragten) das Vorhandensein einer solchen religiösen Sozialisation heute noch. Dies sei Ursache für die erhobenen Befunde, nach denen der Theismus in der Krise stecke und infolgedessen die Theodizeethematik logischerweise auch keine Rolle mehr

spiele, bei Kindern und Jugendlichen gleichermaßen. Diese Heranwachsenden hätten andere (Gottes-)Vorstellungen entwickelt, um die Problematik des Leids aufzulösen. Auch Ritter leitet aus den Äußerungen (hier zur Leidfrage) die Relevanz dieses Themas für die Befragten ab und negiert eine vorrangige Bedeutung der Theodizeefrage für den RU. Die Bearbeitung dieses Themas dennoch im RU legitimiert er anthropologisch und sachlich-fachlich.

Stögbauer hingegen stellt in ihrer Studie die Pluralität an individuellen Aussagen von Jugendlichen dar. Sie beschreibt, wie unterschiedlich die Ausgangslagen der Jugendlichen heute sind, wie vielfältig diese also ihre Welt(en) wahrnehmen und folglich mit Situationen, Eindrücken, Vorstellungen umgehen, und wie verflochten die vielen Faktoren sind, die zur Meinungsbildung beitragen. Man kann gewöhnlich nicht von *den* Jugendlichen sprechen, das würde ihnen in ihrer Vielfältigkeit nicht gerecht werden. Speziell in ihrer Haltung der Theodizeefrage gegenüber konnte Stögbauer allerdings sieben Typen herausarbeiten, die eine ähnliche Kombination der Faktoren in ihren Stellungnahmen erkennen ließen. Insgesamt entscheidet die individuelle Füllung der Schlüsselkategorien a) „gefühlte Plausibilität Gottes“ und b) „Visionscharakter“ über eine als selbst sehr ambivalent und schnell sich verändernd wahrgenommene Einstellung der Theodizeefrage gegenüber. Ähnlich sind sich die Jugendlichen zudem in ihrer Art, konkret und erlebnisgeprägt Theologie betreiben zu wollen, dies oft eher beiläufig tun und die Gottesvokabel nur als eines von vielen möglichen, aber schlüssigen Denk- und Sprachspielen betrachten.

Anhand ihrer Stichprobe stellt auch Stögbauer mehrheitlich die Tendenz zur Auflösung der Theodizeefrage und damit eine geringere Brisanz des Themas bei den meisten befragten Heranwachsenden fest. Allerdings ist für sie die Ableitung der Bedeutsamkeit für den Unterricht unter dem Begriff „Motivation“ zutreffender und sie verweist damit auf die lerntheoretische Dimension –an der nächstfolgenden Ausflugsstation:

Anhand der Beschäftigung mit *Station Drei* hat sich der Eindruck verstärkt, dass es ein Fehlschluss wäre, die Aussagen auf die Frage nach der Relevanz eines Themas für die befragten SchülerInnen hin gleichzusetzen mit ihrer Motivation für die Beschäftigung damit im RU. Es ist versucht worden, für die Unterrichtsplanung und -gestaltung den weiten Weg eines Themas bis hin zum Unterrichtsinhalt nachzuzeichnen. Die „Theologie *der* Jugendlichen“, die „Theologie *mit* Jugendlichen“ und die „Theologie *für* Jugendliche“ wird entdeckt als komplexes Geschehen innerhalb dieses Prozesses. Auch bildungstheoretische Überlegungen zur Rolle der Lehrkraft und zur Aufgabe des RU generell werden dabei berücksichtigt, um den Rahmen abzustecken für die didaktischen Konsequenzen bei der religionspädagogischen Erschließung der weitergefassten Theodizeefrage. Dies schließt also deren Wahrnehmung als Frage nach dem Umgang mit dem Leid und viele andere Begleitthemen ebenso ein wie die Reflexion über eigene Deutungen dazu und eine Öffnung für die Erfahrungen anderer – betroffener – Menschen in der Geschichte. Die Heranführung an die Vorstellungsweisen, die sich in der Bibel finden, und weitere philosophische und theologische Betrachtungen erweitern die Zahl der möglichen Perspektiven, damit schlussendlich durch das selbsttätige Finden von eigenen tragfähigen Positionen den SchülerInnen die Aneignung von Kompetenzen für das aktive Gestalten eines gelingenden Leben ermöglicht wird. Spätestens nach dieser Station lässt sich feststellen, dass es –aus den unterschiedlichsten Gründen- sehr wohl angezeigt zu sein erscheint, diese Thematik mit den SchülerInnen gemeinsam zu umkreisen und zu erschließen.

Station Vier markiert als qualitatives Experiment den spannenden Ausflug in die eigene Praxis und verweist auf den Forschungsbedarf an weiteren Erkenntnissen über die Gedanken und Vorstellungen von Jugendlichen. Es wurde deutlich, dass besonders das Theologisieren mit Heranwachsenden, die größtenteils aus einem eher säkularen Umfeld kommen, sehr gut geeignet ist, um diese jungen Menschen über die existentiellen Mensch-

heitsfragen ins Gespräch über die eigenen und fremde Ansichten zu bringen. Die Nähe der Frage nach dem Leid zur religiösen Dimension legitimiert auch zur – wertneutralen – Vorstellung theistischer Denk- und Glaubensweisen.

Religionsunterricht in der Schule: so viele Menschen mit so vielen unterschiedlichen individuellen Erfahrungen und Zugängen zu grundlegenden Fragen des Lebens, in der Begegnung mit elementaren Strukturen bei der Diskussion um fundamentale Wahrheiten, auf unterschiedlichsten methodischen Wegen. Die Theologie *der* Jugendlichen wahrnehmen, Theologie betreiben *mit* Jugendlichen und Theologie gestalten *für* Jugendliche: dies beschreibt eine Art des Unterrichts, die zwar gewagt sein will, aber doch alle Chancen auf einen ergebnisoffenen, zum selbstständigen, mehrperspektivischen und komplementären Denken anregenden, ganzheitlich nachhaltigen, den Heranwachsenden große Gedanken zutrauenden und sie ernstnehmenden, spannenden gemeinsamen Weg eröffnet durch den Wald der existentiellen Fragen und Ambivalenzen der Menschheit.

Nachwort

Eine persönliche theologische Denkmöglichkeit:

„Es sind schlimme Zeiten, mein Gott: Und du wirst wohl daran nichts ändern oder uns helfen können, das müssen wir wohl selbst tun. Das Einzige aber, worauf es ankommt, Gott, ist, ein Stück von Dir in uns selbst zu retten und unter uns Menschen und letztlich auch uns selbst zu retten.“²³²

Mein Gottesbild und meine Überlegungen zum Sinn des Lebens (die ja faszinierenderweise auch in diesem Thema mit enthalten sind) erwarten nicht ein von Gott gewirktes, leidensfreies Leben, weil die wahre Liebe nur in Verbindung mit Freiheit zu entfalten ist, was das Risiko einschließt, dass Menschen sich gegen die Liebe entscheiden und einander Leiden zufügen. Genauso erwarte ich auch nicht ein aktives Eingreifen Gottes bei menschen-unverschuldeten Katastrophen, die Schöpfung hängt nicht an den Fäden eines ständig nachregulierenden Marionettenspielers. Das Leben ist nicht überall vom Menschen kontrollierbar (entgegen dem immer stärker vorzufindenden Allmachtswahn der Menschen). Wenn ich aber von dem Bild eines hochgradig interessierten und vor Liebe brennenden, mitfühlenden und daher nicht passiven Zuschauers spreche, soll hier die Grenze zum Deismus markiert werden, die für mich persönlich vermutlich anders verläuft, als es die Bibel erzählt und die Menschen damals empfanden. Obwohl ich dem Schöpfer durchaus die Macht für sein Eingreifen zutraue und glaube, dass der Heilige Geist die Menschen unentwegt von der Liebe zu überzeugen versucht: in ihren Entscheidungen bleiben diese frei und gestalten ihr Leben aktiv in einer Welt, wie sie ist, nicht, wie sie sein sollte oder von einer transzendenten Macht „aufgehübscht“ wurde. Insofern würde ich Gott nicht anklagen, kann aber wohl dem Vorwurf einer damit verbundenen Depotenzierungsstrategie nicht ganz widersprechen, diese Problematik ist auch für mich persönlich noch nicht

²³² Tagebucheintragung von ETTY HILLESUM, einer knapp 30jährigen Jüdin, die in Auschwitz ermordet wurde, zitiert in: OBERTHÜR (2006), 128

befriedigend geklärt. Allerdings frage ich mich schon, wie Gott wohl zum Leiden seiner Menschen steht, verhält er sich in irgendeiner Weise? Ja! Zum einen tröstet es mich, dass er in der Gestalt Jesu am Kreuz litt und also Gott menschliches Leiden kennt, dies verbindet mich mit ihm als Mitbetroffenem. Die Hiob-Geschichte eröffnet mir die Möglichkeit, Gott meine Klage entgegenschreien zu dürfen, er kann trotzdem Gott bleiben und bricht die Beziehung nicht ab und ich muss es auch nicht zwingend. Entscheidender für mich ist allerdings der Gedanke, wie ihn die Jüdin Etty Hillesum äußerte: Gott offenbarte sich und seine große Liebe in Jesu Leben, Sterben und Auferstehung und Sinn meines Lebens ist, für Gott und diese Liebe Raum zu schaffen, in meinem persönlichen Leben und für die nahe oder ferne Welt (der Heilige Geist, der in mir wohnt: 1. Kor 3,16; 6,19). Es geht also darum, auch im Leiden ein Stück von Gott in mir zu retten, den göttlichen Funken nicht auslöschen zu lassen, die Zuversicht nicht zu verlieren, dass ich der von Gott geliebte Mensch bin, dass er mit seiner Zusage, seiner Liebe ganz nah bei mir ist, in mir lebendig. Auf dass ich mir meine Hoffnung, meine Würde nicht rauben lasse, sondern vielmehr mein wahres Menschsein in der Liebe zu meinen Mitmenschen bewahre, weil das Vertrauen auf einen mir verborgenen Gott die letzte Antwort bleibt und Grund meiner – manchmal verzweifelten – Hoffnung auf die verheißene, mich umhüllende Liebe ist. Dieser Liebe eingedenk, mit der sich Gott in Jesus Christus am Kreuz ganz in das Leiden der Menschen hineinbegibt, wäre es wunderbar, sich auch selbst vom Leid des Mitmenschen, des Nächsten, berühren zu lassen, um solidarisch mitleiden und mittragen zu können und darüber hinaus die Energie zu erhalten, nicht nachzulassen im Kampf gegen menschenverschuldetes Leid vor der eigenen Haustür und auf der ganzen Welt.

7 Literaturverzeichnis

- VERWENDETE BIBELAUSGABE: Bibel in gerechter Sprache (2007): VON BAIL, Ulrike/ CRÜSEMANN, Frank/ CRÜSEMANN, Marlene/ DOMAY, Erhard/ EBACH, Jürgen/ JANSSEN, Claudia/ KÖHLER, Hanne/ KUHLMANN, Helga/ LEUTZSCH, Martin und SCHOTTROFF, Luise (Hg.), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- BECKER, Dorit-Friederike/ BORCK, Karin/ BREIDLER, Kerstin/ HAN, Robert/ MOYE, Marina (2003). "...das kann man ja nicht wieder gutmachen" -Der Prolog des Hiobbuches im Urteil von SchülerInnen und SchülerInnen. In: BÜTTNER, Gerhard/ SCHREINER, Martin (Hg.): "Man hat immer ein Stück Gott in sich" Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband Teil 1 Altes Testament, 183-194. Stuttgart: Calwer Verlag
- BRENNEISEN, Martina (2009): Gerechtigkeit Gottes? – Die Theodizeeproblematik im Film „Adams Äpfel“. Ein kompetenzorientierter Unterrichtsversuch in der Sekundarstufe I/II., in: Loccumer Pelikan 3/09, Religionspädagogisches Institut Loccum, 126-131
- BÖHNKE, Michael (2007): Von scheinbaren Lösungen zu existentiellen Fragen. In: BÖHNKE, Michael/ SÖDING, Thomas (Hg.): Theologische Module Band 1: Leid erfahren-Sinn suchen. Das Problem der Theodizee. S.69-103, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag,
- BUCHER, Anton A. (2002): Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: DERS./ BÜTTNER Gerhard/ FREUDENBERGER-Lötz Petra/ SCHREINER Martin (Hg.) (2002): „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, (JaBuKi 1), Stuttgart: Calwer, 9-27
- BULTMANN, Rudolf (1925): Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden?, In: ders.: Glauben und Verstehen Gesammelte Aufsätze. Erster Band. Neunte Auflage. Tübingen 1993 (1933), 26-37
- DRESSLER, Bernhard (1996): Religionsunterricht –Angebot unter Angeboten?, in: Loccumer Pelikan 3/1996, 1-12, unter: <http://www.rpi-loccum.de/dress1.html>, (14.9.11)
- DRESSLER, Bernhard (2001): Hat Leiden Sinn? Wie Kinder und Jugendliche Leid und Sinnlosigkeit erfahren, in: PETER, Dietmar (Hg.) (2001): Und warum...? Die Theodizeefrage im Religionsunterricht, (Arbeitshilfen Sekundarstufe I 6), Loccum: RPI-Loccum, 24-33
- EBACH, Jürgen (2007): Das Buch Hiob, In: VON BAIL, Ulrike/ CRÜSEMANN, Frank/ CRÜSEMANN, Marlene/ DOMAY, Erhard/ EBACH, Jürgen/ JANSSEN, Claudia/ KÖHLER, Hanne/ KUHLMANN, Helga/ LEUTZSCH, Martin und SCHOTTROFF, Luise (Hg.): Bibel in gerechter Sprache, 1239, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- EKD Kirchenamt (Hg.) (2003): Maße des Menschlichen. Bildung in menschlichen Maßen – Thesen, unter: <http://www.ekd.de/EKD-Texte/44595.html> (24.8.11)
- EKD Kirchenamt (Hg.) (2006): Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, unter: (http://www.ekd.de/EKD-Texte/10_thesen_religionsunterricht.html) (24.8.11)

- EKD Kirchenamt (Hg.) (2009): Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns, unter: http://www.ekd.de/download/kirche_und_bildung.pdf (15.2.12)
- ERNE, Thomas (2006): Warum lässt er das zu? Stuttgart/Wien: Gabriel Verlag (Thienemann Verlag GmbH)
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2004): „Hat der Teufel Macht über uns?“ oder: Der fruchtbare Moment in theologischen Gesprächen mit Kindern, in: Loccum Pelikan 4/2004, 183-186, abgerufen am 27.9.2011 unter: <http://www.rpi-loccum.de/pel4-04.html>
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra (2007): Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart: Calwer-Verlag
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra (2011): Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde, in: dies./ RIEGEL Ulrich (Hg.) (2011): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, JaBuKi Sonderband, Stuttgart, Calwer-Verlag, 11-20
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra (2012): Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen-Beispiele-Anleitungen, München: Kösel-Verlag und Stuttgart: Calwer Verlag
- FRICKE, Michael (2009): Die „dunklen Seiten“ Gottes -eine religionspädagogische Herausforderung. In: ENGLERT, Rudolf/ KOHLER-SPIEGEL, Helga/ METTE, Norbert/ RICKERS, Folkert/ SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Gott im Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik Band 25, 172-183, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener
- GARCIA Sobreira-Majer, Alfred (2003): „Wie kann Gott das zulassen?“, in: Theologisch gefragt, Das Wort 1/2003, 7-9
- GOLDAMMER, K. (1986): Art. Theodizee. I. Religionsgeschichtlich, in: RGG 6 (3. Auflage), 739, Tübingen: Mohr-Siebeck
- KIEWELER, Thomas (2011): Seminar an der KPH Wien Gersthof im Wintersemester 2011/12, LV 6330.001.
- KESSLER, Hans-Ulrich/ NOLTE, Burkhardt (2009): Mit Konfis auf Gottsuche, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- KREINER, Armin (1998): Gott im Leid –zur Stichhaltigkeit der Theodizeeargumente, Freiburg, Basel, Wien
- KÜHNLEIN, Michael (1996): Wie geht das zusammen? In: Zentrale für Gottesdienst und Predigt 14.Jg. IV, S.24-25
- KÜNG, Hans (1992): Credo. Das Apostolische Glaubensbekenntnis –Zeitgenossen erklärt, München: Piper
- MAYERHOFER, Lorenz/ KERN, Renate/ KERN, Walter: Sim-Sala-Sing, edition helbling, Innsbruck

- MÖLLER, Karina (2011): OberstufenSchülerInnen und –SchülerInnen reflektieren ihr Gottesbild, in: FREUDENBERGER-LÖTZ Petra/ RIEGEL Ulrich (Hg.) (2011): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, JaBuKi Sonderband, Stuttgart, Calwer-Verlag, 205-213
- NIPKOW, Karl Ernst (1987): Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf (4. Auflage), München: Chr. Kaiser Verlag
- NIPKOW, Karl Ernst (2003): Theodizee – Leiden verstehen, Böses überwinden können, in: SCHWEITZER, Friedrich (Hg.) (2003): Elementarisierung im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 31-46
- NIPKOW, Karl Ernst (2005): Kirche und Bildung. Grundfunktionen der Kirche und Kernaufgaben religiöser Bildung, in: Vortrag anlässlich der Verabschiedung von PD Dr. Holger Hammerich in Kiel, unter: <http://www.pti-nordelbien.de/fix/downloads/Allgemein/nipkow080205.pdf> (20.11.11)
- NIPKOW, Karl Ernst (2010): Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- NIPKOW, Karl Ernst (2011): Religiöses Weltwissen am Ende der Schulzeit, in: ENGLERT Rudolf/ KOHLER-SPIEGEL Helga/ METTE Norbert/ NAURATH Elisabeth/ SCHRÖDER Bernd/ SCHWEITZER Friedrich (Hg.) (2011): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S.105-114
- OBERTHÜR, Rainer (1995). Kinder und die großen Fragen, München: Kösel-Verlag
- OBERTHÜR, Rainer (2006): Kinder fragen nach Leid und Gott, München: Kösel-Verlag
- PETER, Dietmar (2001): Didaktische und theologische Überlegungen, in: PETER, Dietmar (Hg.) (2001): Und warum...? Die Theodizeefrage im Religionsunterricht, (Arbeitshilfen Sekundarstufe I 6), Loccum: RPI-Loccum, 34-36
- REIß, Annike (2011): Mit Jugendlichen über Gott sprechen, in: FREUDENBERGER-LÖTZ Petra/ RIEGEL Ulrich (Hg.) (2011): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, JaBuKi Sonderband, Stuttgart, Calwer-Verlag, 193-204
- RITTER, Werner H. (1999): Leiden. In: LACHMANN, Rainer/ ADAM, Gottfried/ RITTER, Werner H. (Hg.): Theologische Schlüsselbegriffe: biblisch-systematisch-didaktisch. TLL Band 1, 218-225. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht
- RITTER Werner H./HANISCH Helmut/NESTLER Erich/GRAMZOW Christoph (Hg.) (2006): Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht
- RITTER, Werner (2008): Verabschieden sich Kinder und Jugendliche von der Theodizee? „Gottesverdunstung“, in: Deutsches Pfarrerverband Heft 4/2008, unter: http://pfarrerverband.medio.de/pfarrerblatt/dpb_print.php?id=2292 (15.11.11)
- SATTLER, Dorothea (2002): Das Leiden der Geschöpfe Gottes. Antwortversuche und offene Fragen. Vortrag auf dem Religionslehrertag am 19.9.2002 an der Hochschule Vechta, unter: <http://www.rpi-loccum.de/satleid.html> (22.11.11)

- SCHLAG Thomas/SCHWEITZER Friedrich (2011): Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH
- SCHMID, Hans (2010): Reli – ein Fach wie kein anderes? Abschottung von der pluralen Gesellschaft oder Chance für Identität und Dialog?, Podiumsdiskussion auf dem Ökumenischen Kirchentag, unter: http://www.rpz-bayern.de/dld/Bericht_OEKT_Schmid1.pdf (12.11.11)
- SCHMITZ, Simone (2004): Die Theodizeefrage als religionspädagogische Herausforderung: Fachdidaktische Reflexionen, in: Kessler Hans/ Verweyen-Hackmann Edith/ Weber Bernd (Hg.) (2004): Ein guter Gott, der leiden lässt? Religionsunterricht konkret 6, Kevelaer: Butzon&Bercker, 14-21
- SCHWARZ, Elisabeth E. (2007): HandOut Philosophie-Philosophieren, Seminar an der KPH Wien Gersthof im Wintersemester 2007/2008, LV 6303.101
- SCHWEITZER, Friedrich (2003): Elementarisierung – ein religionspädagogischer Ansatz, in: ders. (Hg.) (2003): Elementarisierung im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S.10-30
- SCHWEITZER, Friedrich (2010): Religiöse Bildung – ein Leben lang? Aspekte einer Theorie der religiösen Bildung, in: Loccum Pelikan 4/2010, 153-157, unter <http://www.rpi-loccum.de/download/Pelikan%204-10.pdf> (28.9.11)
- SIMOJOKI, Henrik (2009): Ist die Theodizeefrage heute noch eine „Einbruchsstelle“ für den Verlust des Gottesglaubens im Jugendalter?, in: ENGLERT Rudolf/ KOHLER-SPIEGEL Helga/ METTE Norbert/ RICKERS Folkert/ SCHWEITZER Friedrich (Hg.) (2009): Gott im Religionsunterricht: Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Band 25, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH
- STÖGBAUER, Eva Maria/ SCHAMBECK, Mirjam (2007): Leid und die Frage nach Gott bei Jugendlichen. Eine religionspädagogische Herausforderungen, in: BÖHNKE, Michael/ SÖDING, Thomas (Hg.): Theologische Module Band 1: Leid erfahren-Sinn suchen. Das Problem der Theodizee. 145-207, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag,
- STÖGBAUER, Eva Maria (2011): Die Fragen nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- SZAGUN, Anna-Katharina/FIEDLER Michael (2008): Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena: Verlag IKS edition Paideia
- SZAGUN, Anna-Katharina (2011): Das vielfältige Ackerfeld – auch heute aktuell, in: FREUDENBERGER-LÖTZ Petra/ RIEGEL Ulrich (Hg.) (2011): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, JaBuKi Sonderband, Stuttgart, Calwer-Verlag, 157-175
- TRILLHAAS, W. (1986): Art. Theodizee, III. Systematisch, in: RGG 6 (3. Auflage), 740-745, Tübingen: Mohr-Siebeck
- WIESER, Clemens (2008): SchülerInnenorientierung und ihre Umsetzungsproblematik in der Praxis des GW-Unterrichts, Wien: Diplomarbeit, unter: http://othes.univie.ac.at/1789/1/2008-10-14_0147204.pdf (12.1.12)

8 Anhang

8.1 Stundenplanung zum 12.4.11

Vom letzten Mal: <ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Relevanz der Unterschiede zwischen den verschiedenen philosophischen Gedankengebäuden über die Seele • Wo kommt die Seele her, gibt es einen, der die Dinge beseelt? 	
Thema: „ Seele und Gott?“	Materialien
Nintendo oder Wii Befindlichkeits-/Kennenlernrunde: mit Smileys Götterspeise als „Fragezeichen-Stärkung“ Gesprächsimpuls (mit Plakat): Seele – Wo kommt sie her, wurde sie gemacht, und wenn ja, von wem? A → „Nichts“: Text: „Was wir sehen und was wir nicht sehen können“, Gespräch: „Was denkt Ihr dazu?“, Vier-Fragen-Spiel (Seelensätze + Bild?) B → „Gott/Kraft“: Text : „Hannes sucht Gott“ lesen, Gespräch : „Im Moment ist Gott für mich wie...“, (Gottesbilder auslegen „Welches Bild erinnert dich an Gott, so wie du ihn dir vorstellst?“), „Mein Bild von Gott“ mit allen Materialien gestalten, in den Rahmen legen, ein Bildplatz bleibt frei. Den anderen zeigen und Geschichte gemeinsam dafür finden, wo dieses Bild besonders gedacht/gefühl wird: dieses Bild jeweils an die erste Stelle schieben, zum Schluss die freie Stelle schließen mit leerem Bild: was jetzt? Wenn Zeit: Von der Vielfalt der Gottesbilder: Text „Die Blinden und der Elefant“ vorlesen	Smileys Götterspeise Plakat Text Text Gottesbilder Grundplatten, Materialien Rahmen-hölzer Text

Reflexion: Schade, dass von den vier Jungs heute zwei wegen Krankheit fehlten. Das war besonders problematisch, weil ich jetzt vor den Ferien diese wichtige Vorbereitung nicht mehr wiederholen kann. Nach den Ferien aber ist der zeitliche Abstand von den Gottesbildern zur Theodizee zu direkt, die Erinnerungen könnten die Reaktion auf Leidensgeschichten beeinflussen. Schwierig, gerade weil die Gedanken der beiden heute so viel enthielten, das ich noch genauer wissen würde, von den Bildern der anderen zwei mal ganz abgesehen. Ich denke aber, dass ich in drei Wochen bei den Seelenvorstellungen anderer Philosophen und Religionen anknüpfen und dann auf das Ende, den Schluss allgemein (P.Cam) überleiten werde, um das Mal darauf mit den Leidenskisten zu beginnen.

Kind D (Der Junge ist übrigens derjenige, der in der AG-Stunde "Lebensanfänge" meinte, die Welt bräuchte Gott eigentlich nicht...) hatte eine sehr spannende, für mich völlig neue Sichtweise von Gott und der Seele und entwickelte sie –so hatte ich den Eindruck- im Gesprächsverlauf weiter (41. – 54. Minute): „Es gibt Gott, der wohnt nicht im Himmel und nicht auf der Erde, denn er muss da sein, wo es durchschnittlich ist, wo es gute und doofe Gefühle gibt, er lebt irgendwo dazwischen. Er ist der Chef. Es gibt einen „Seelengenerator“, für den Gott die Gefühlsprogramme schreibt. Er kann die Gefühle aber nicht selbst herstellen (Gedanken sind auch Produkte, „geschaffen“ geht aber als Begriff auch), nicht einfach herbeizaubern, dafür braucht er seinen Seelengenerator. Und es gibt

einen Schlüsselmenschen mitten unter uns, der allein hat den Zugang zu dieser Generatorkiste, er bekommt, erbt den Schlüssel irgendwoher, vielleicht innerhalb einer bestimmten Familie. Keiner weiß, wer diesen Schlüssel hat, der betreffende Mensch selbst auch nicht.

Gott hat keine Eigenschaften, er ist ganz normal so wie ich und wir, aber er ist Chef, der Erfinder der Seelenprogramme, aber er kann die Gefühle nicht selbst abrufen. Für das Wirken und Handeln auf der Erde ist sein menschliches Abbild hier auf der Erde, der Schlüsselmensch, zuständig, weil er aktiv die Kiste aufschließt und die Seelengefühle an die Menschen verteilt, der ist mehr oder weniger auch Gott und der mächtigste von den drei „Wesen“. Jesus kann das nicht sein, der ist ja nur Postbote. Gott ist also in zwei Hälften zu denken. Der Seelengenerator ist neutral, weil er prinzipiell jedem, nämlich dem Schlüsselmenschen, der ja theoretisch jeder sein könnte, zugänglich ist. Der Schlüssel ist etwas zwischen einem Ding aus Metall und einem Gedanken, einer Idee.“

So viele Fragen, schon bei der Schilderung eines Menschen und einer Malplatte, die für sich genommen auch noch einige Fragen aufwirft. Wie gern hätte ich, wir alle glaube ich, noch mehr Zeit gehabt!!!!

8.2 Elternbrief vor der Leidstunde

Dienstag-AG



„...und Wii geht es dann weiter -
gibt es ein Leben nach dem Nintendo?“



Philosophieren und Theologisieren über Gott und die Welt

Liebe Eltern von.....!

Wir haben uns in den Wochen vor den Osterferien auf Beschluss der Kinder hin mit dem Themenkomplex „Wir als Nachdenk-Gruppe, Leben –Anfänge, Seele“ bisher sehr bunt und intensiv beschäftigt.

Nun werden wir uns den Fragen rund um das Ende des Lebens zuwenden: „Krankheit, Leid der Welt, Sterben, Tod, Jenseits?“. Dies sind natürlich tief wirksame, bewegende Themen und ich werde mit aller gebotenen Vorsicht mit Ihren Kindern mich diesen Fragen nähern und auf Ihre Kinder dabei achten. Möglicherweise, wahrscheinlich, arbeiten die Gedanken in Ihren Kindern auch nach unserer einen AG-Stunde weiter. Vielleicht brauchen sie dabei Ihre Hilfe, hier eröffnen sich auch Chancen für einander zugewandte, spannende Gespräche mit Ihren Kindern!

Sollten sich für Sie oder Ihre Kinder Schwierigkeiten auftun, bei deren Bewältigung Sie Ratschlag oder Hilfe brauchen, können Sie sich gern an mich wenden, manchmal reicht ja ein offenes Ohr oder eine passende Frage. Manchmal auch braucht es eine gute Idee, wer wohl für umfassende Hilfe gut geeignet wäre.

Kontakt: Steffi Neruda

8.3 2. Stundenplanung zum 3.5.11

Thema: „ Ende des Lebens -Leiden“	Materialien
Nintendo oder Wii	Wii
Befindlichkeits-/Kennlernrunde: Wie waren die Ferien? Ostern?	
Kekse als „Fragezeichen-Stärkung“	Kekse
Das Leben, vom Anfang bis zum Ende: AB Denkwerkzeug „Das Ende“	AB
Überleitung: Wie empfinden Menschen über „das Ende“, der Woche, der Wurst, des Lebens?	
Leiden: Was ist damit gemeint? (Abgrenzung zu „Schmerz“) Welches Leiden gibt es? Auf Karten sammeln und sortieren (mit eigenen Kategorien)	Tonkarton-Karten, in 2 Farben
Entscheidung möglich für das Leiden, was persönlich am meisten berührt?	
Aufgabe für zuhause, wenn Lust: Infos darüber einholen	
Abschlussritual: Lied: „Warum nur, warum?“, mit Begleitung?	
Nächstes Mal: Leidenskisten anfertigen	Lied AB

Reflexion: Die Geschichte mit der Wii war so zeitaufwendig und mühsam, auch aus der Sicht der Kinder, dass sie selbst meinten, mit dem Nintendo beim nächsten Mal wär es doch viel besser... (was mir nur recht sein kann, der Fernseher und alles Zubehör waren doch echt schwer zu schleppen)

Daher ließen wir das Ab weg, das sowieso besser zur Einheit Tod direkt passt.

Die erste Fragerunde betraf das Thema, wie Menschen sich wohl fühlen, wenn sie an das Ende des Lebens denken. Die Antworten waren durchaus gemischt, sowohl Angst vorm Sterben, Ungerechtigkeit, aber auch Freude auf den Himmel, Erlösung.

Nun fragte ich nach Leidenssituationen, die den Kindern bekannt sind, um sie auf Karten zu sammeln. Interessanterweise gab es kein „globales“ Leid, sondern ausschließlich Leid im persönlichen Bereich: Trennung/Tod/qualvolles Sterben von nahestehenden Mitmenschen oder Haustieren, der Zustand zwischen Leben und Tod („...besser, XY wär gestorben...“), aber auch die Enttäuschung über den Verrat oder mangelnde Rückendeckung von Freunden, ungerechte Bestrafung. Ich ergänzte mit der Nennung „Erdbebenopfer“ und „Opfer von Gewalttaten“ und machte dabei den Unterschied deutlich zwischen menschenverursachtes Leid und Leid, für das es keinen Schuldigen gibt. An dieser Stelle meinten alle zunächst:

„Ach, ja, das gibt es natürlich ja auch noch“ und weiter nannten sie nicht spontan Gott als Schuldigen.

Wir hatten aber keine Zeit mehr für das Sortieren nach Oberbegriffen.

Lediglich ein Vorschlag für Zuhause, mit offenen Augen auf Leidsituationen im Leben zu achten und sich möglicherweise für einen Sachverhalt besonders zu interessieren.

8.4 3. Stundenplanung zum 10. 5.11

Thema: „Leid – wie sieht es aus?“	Materialien
Nintendo Befindlichkeits-/Kennenlernrunde: Smileys	Smileykarten
Welche „Fragezeichen-Stärkung“ (Kekse, Pudding, Kuchen)?	Quarkspeise
Habt ihr noch mehr Leid entdeckt, gibt es besonders eindrückliche Geschichten, die ihr gefunden habt?	
Leidgeschichten verteilen, lesen.	ABs
Eigene Leidenskiste bauen: „Wie sieht das Leid für dich aus, welche Spuren hinterlässt es? Lass deine Gedanken weit schweifen, mach dir Gedanken in jede Richtung.“	Kisten und Materialien, Klebstoff, Scheren
Museumsspaziergang, wenn noch Zeit, sonst Lied vorstellen als Schluss.	Lied

Reflexion: Selbst Nintendo-Spielen war diesmal nicht wichtig, die ersten zu früh gekommenen halfen beim Ausfegen des Raumes, die anderen sausten los und besorgten Eis für alle und dann ging es gleich los, mit Eisschlecken und kurzer Befindlichkeitsrunde.

Kind D hatte seinen Freund *Kind E* wieder mitgebracht, der nicht mehr zum Training der Schulmannschaft geht.

Allerdings hatte *Kind D* wohl Giggelwasser getrunken und konnte sich trotz diverser Ermahnungen nur schwer auf die thematische Arbeit einlassen.

Ich griff das Thema „Leiderfahrungen“ wieder auf, indem ich die Karten vom letzten Mal noch einmal vorlas und um Ergänzung bat. Ich erklärte den Kindern, dass ich Texte mitgebracht hätte, in denen von Leiden von bestimmten Menschen genauer berichtet würde, um ihnen zu ermöglichen, das Leid in seiner Intensität noch stärker zu erfassen, berührt, betroffen zu sein. Es ginge darum, ein selbst gewähltes Leid in einer sog. Leidenskiste darzustellen, ein eigenes Gesicht zu geben, auch um einen Weg zu finden, wie mit diesem Leid umgegangen werden könnte.

Wir verteilten also die Leidensgeschichten untereinander und nahmen uns Zeit, diese zu lesen und im Anschluss daran den Anderen vorzustellen, was uns dabei am meisten berührt habe.

Da die Zeit schon fast um war, hatte *Kind C* Gelegenheit, seinen mitgebrachten Witz zu erzählen und ich übte mit den Kids ein Lied ein, das wir vielleicht als Schlussritual nehmen könnten. Ganz entspannt beendeten wir die Stunde gemeinsam.

8.5 4. Stundenplanung zum 17.5.11. und 31.5.11

Thema: „Leidenskisten basteln“	Materialien
<p>Nintendo</p> <p>Befindlichkeits-/Kennenlernrunde</p> <p>Kekse als „Fragezeichen-Stärkung“</p> <p>Werkeln an einer Leidenskiste mit der Frage (auf einem Fragezettel für jeden als „Denkstarthilfe“): Wie sieht aus meiner Sicht das von mir ausgesuchte Leid aus? Gedanken fließen lassen ...</p> <p>Praktische Erforschung des „Leids“: Museumsbesichtigung an allen Kisten vorbei, Lose ziehen für die Reihenfolge der Vorstellungen</p> <p>5 Min. Vorbereitungszeit für → Einbeziehen der Leitfragen, (Wie geht jeder Einzelne um mit Leid? Strategien aus emotionaler Betroffenheit, aus globaler Betroffenheit oder als abstraktes Gedankenspiel) jeder hat 7 Minuten Zeit (35 min),</p> <p>Liedabschluss</p>	<p>Kekse</p> <p>Fragezettel Fülle an Materialien</p> <p>Lose</p> <p>Wecker</p>
<p>Meine „Leidenskiste“: Wie sieht aus meiner Sicht das von mir ausgesuchte Leid aus?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Wie sich dieses Leid wohl anfühlt? ❖ Habe ich selbst solches Leid schon einmal erlebt, wie war das damals, wie fühlte sich das an? ❖ Was genau war denn so leidvoll, worin lag der Schmerz? ❖ Gibt es Erklärungen für das Vorhandensein von Leid? ❖ Kann ich diese für mich akzeptieren oder warum nicht? ❖ Will oder kann ich das Leid oder den Schmerz lösen, beenden? ❖ Kann jemand anderes dies tun, geschieht dies auch, manchmal oder nie? ❖ Warum oder warum nicht? ❖ Wie bin ich mit Leid umgegangen, wie gehen andere wohl mit diesem Leid um, welche weiteren Möglichkeiten gibt es vielleicht? ❖ Wie reagiere ich auf das Leid anderer, verändert dies etwas, für wen? 	

Reflexion: Wir starteten mit dem Nintendo. Danach spielten wir ein Sitzplatzwechsel-Spiel, das bedingt lustig war, die meisten Spiele brauchen einfach mehr Mitspieler...

Ich verteilte nochmals die „Leidens“-Geschichten, diese wurden kurz überflogen, um wieder ins Thema reinzukommen.

Ich erklärte den Sinn der zu bastelnden persönlichen Leidenskiste und teilte die Hilfszettel zusammen mit den Keksen aus. Die meisten Kids nahmen sich für das Essen und Nachdenken Zeit, um dann die Materialkiste in Augenschein zu nehmen. Bald waren sie am Werkeln, die Zeit war nur leider viel zu kurz.

Ich hatte, wie schon die Male zuvor, einen Wecker gestellt, sodass wir noch geordnet eine kurze Zwischenbilanzrunde machen und das Lied singen konnten für einen wirklichen Schluss.

Reflexion: Unser Museumsrundgang an den Leidenskisten vorbei, die Jungen stellten nacheinander den Anderen ihre Kiste vor.

Kind D begann und kam gleich ans „Eingemachte“, weil er –erstaunt mich bei ihm nicht- sehr abstrakt an das Thema herangegangen war. Er hatte die Kiste als „Spielplan des Lebens“ gestaltet (wie ein Brettspielplan), Grundaussage: Leiden

gehört zum Leben dazu, es ist ein Feld, auf dem jeder Mensch irgendwann in seinem Leben einmal landet, ohne aber vorher zu wissen, wann das sein wird und auch ganz zufällig. *Kind D* fragt sich noch, wodurch dieser Zeitpunkt bestimmt wird. Außerdem stellt er die Frage nach dem Ziel des Spiels, ist es das Leben, der Tod, das Leid selbst? Das Wissen um die Unabwendbarkeit von Leid im Leben eines jeden Menschen kann helfen, dann in der entsprechenden Situation damit umzugehen. *D.* findet es wichtig, dass es das Feld „Leid“ gibt, weil es gut ist für das Verständnis von Mitmenschen und das Mitleiden mit ihnen, dass man selbst Leid erfahren hat oder irgendwann einmal wird. Ohne Mitleid gäbe es viel mehr Gewalt auf der Welt (Gedanke von *Kind E*). Leid hat einen Sinn: aufmerksam zu sein und nachzudenken über die Welt. Leid und Freude sind die zwei Seiten einer Medaille.

Kind B: Seine Kiste erzählt vom Leid von Eltern, deren Kind entführt wurde. Kurze Diskussion, wer darunter mehr leidet, das Kind oder die Eltern. Leid ist zufällig, aber Gott weiß es immer schneller als wir, weil er immer alles schon vorher weiß, was mit uns geschieht → einziger Bezug auf Gott und Teil eines Gotteskonzeptes im Zusammenhang mit Leid! Auf Nachfrage: Nein die Allwissenheit Gottes hat nichts mit dem Leid zu tun. Leid können alle Lebewesen empfinden, es gibt körperliches und psychisches Leid. Nicht nur Menschen verursachen Leid, auch Tiere tun dies. Nicht immer geschieht dies absichtlich, aber es gibt auch böse Menschen, die Leid verbreiten. *Kind D* überlegt, ob auch der böse, leidverbreitende Mensch möglicherweise selber darunter leidet. Nicht jeder muss von Leid betroffen sein.

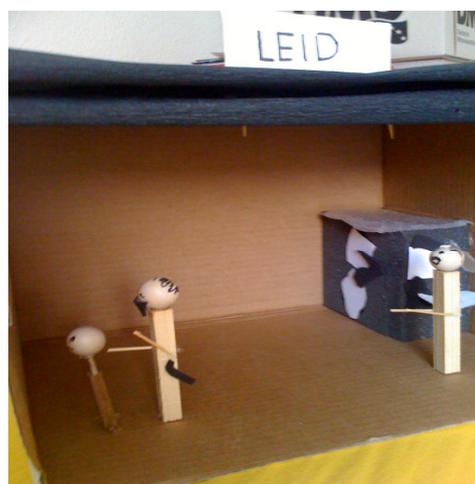
Kind E hat Leid auf die Bühne gebracht, indem es eine Gewaltszene darstellt: im dunklen Wald, hinter Felsen (könnte aber auch in der Stadt spielen), ein Mensch hat ein Kind vor den Augen der Mutter erschossen. Das ist Leid für die Mutter, das Kind merkt ja nichts mehr, weil es tot ist. Das Mitansetzen müssen von Gewalt, das einer geliebten Person angetan wird, bedeutet großes Leid. Dieses Leid wird verursacht durch Aggressivität, Krankheit der „Angreifer“, aber es gibt es auch, dass ein Haustier zB. stirbt, ohne dass jemand dafür etwas kann, einfach so, weil es alt ist. Der Gedanke, dass Leid eben zum Leben dazu gehört, würde ihm nicht so wirklich helfen. Das würde eher die Frage aufwerfen, warum das Leid dann nicht zufällig jemand Anderen getroffen hat, sondern ausgerechnet mich. *Kind D* fragt: Gibt es ein Gegenmittel für Leid? Zb. wenn man mit jemanden über das Leid reden könnte? Ja, wenn man dieser Person vertrauen kann und diese dann nicht so doofe Sprüche macht.

Kind C: Wenn Eltern sich trennen, steht das Kind dazwischen und leidet (wie er zur Zeit selbst ganz aktuell), weil es sich mit beiden Elternteilen weiter gleich gut verstehen will. *Kind D* fragt: Würde es dir dann helfen, Partei für eine Seite zu ergreifen? *Kind E* meint nicht, dass das Leid dadurch geteilt werden würde. Oder dass man beiden Elternteilen zeigt, wie doof die Sache ist, in der Hoffnung, dass die es sich noch einmal überlegen (Das bezweifeln die anderen GesprächsteilnehmerInnen. Allerdings überlegen wir, ob es einem Menschen helfen könnte, sich zu beklagen, das eigene Leid zur Sprache zu bringen.). Ja, es gibt Situationen, wo Kräfte, Mächte auf den Lauf der Welt einwirken, aber nicht so direkt hier bei den zwei Menschen, denn es geht ja um ihren freien Willen und ihre Entscheidung. Man (wer ist das?) kann ja niemanden dazu zwingen, eine Person zu mögen, die derjenige aber eigentlich gar nicht mag. Menschen können also hier

einander nicht eingreifen in die Gefühle, positive Gefühle erzeugen. Können andere Ursachen eingreifen, Leid bewirken? Für den Hurricane können Menschen was, aber nicht für ein Erdbeben zB., es gibt Naturkatastrophen, für die der Mensch nicht verantwortlich ist (*Kind D*: Man kann davor nicht abhauen). Andere Kräfte gibt es nicht. Ergänzender Gedanke von *Kind E*: Wie gut, dass man nicht in die Zukunft sehen kann, weil man dann durch das Wissen darum die Zukunft selbst verändern, eingreifen, würde.



Abbildung 11: Der Bühnenvorhang verhüllt das Leid einer Mutter, deren Kind entführt wird.²³³



8.6. 5. Stundenplanung zum 7.6.11 und Reflexion

Thema: „Meine Gottesvorstellung und das Leid“	Materialien
Befindlichkeits-/Kennlernrunde: Städtesalat? Welche „Fragezeichen-Stärkung“ (Kekse, Pudding, Kuchen)? A) Nachdenkrunde jeder für sich: „Was fällt dir ein, wenn du an Gott/Kraft/Energie/Macht denkst?“. Gedanken auf AB Clustern: Methode erklären, Befürchtungen nehmen, los geht's! B) Gegenständliche Symbole für Gott anbieten, jeder sucht sich eines aus. → Gezielte Zusammenführung beider Gedankenstränge: „Positioniere dieses Symbol in deiner Leidenskiste, wo kommt Gott in deinem Leid vor?!“ (5 min.) Theodizeefrage als Begriff und deren Dramatik erläutern. Würdest du Gott umplazieren, jetzt nach dieser „dramatischen“ Frage? Wohin und warum? (5 min) Vorstellung einiger „Antworten“ (10min) aus Literatur/Theologie Schlusslied (1min)	Götterspeise AB Symbole Leidenskisten

Reflexion: Schade, ausgerechnet heute fehlten wieder zwei Kinder (*Kind C* und *Kind E*), auf die ich schon ganz gespannt gewesen war mit ihren Ideen und Gedanken.

Wir nehmen uns zunächst ganz viel Zeit für das Nachdenken und Clustern unserer Gedanken zu unseren Vorstellungen von Gott.

²³³ Eigene Darstellung der Leidenskiste eines 11-jährigen AG-Teilnehmers (2011)

Es schließt sich eine Runde an, in der wir uns für ein Symbol entscheiden, das wir am meisten mit Gott und unseren Vorstellungen von ihm in Verbindung bringen. Hier stellen wir den Anderen im Kreis unsere Gedanken vor.

Kind A hat ebenso das Kreuz mit dem Herz genommen, wie ich. Weil es das Kreuz ist, an dem Jesus gekreuzigt wurde, und der soll ja der Sohn Gottes gewesen sein.

Kind D hat eine Zwiebel vor Augen, weil eine Zwiebel von außen ganz normal aussieht, aber wenn man sie aufschneidet, dann weinen die Augen. Und so ist es auch, wenn ich über Gott nachdenke, dass es dann auch Menschen gibt, die sich über die Zwiebel freuen, weil sie von außen betrachtet ja auch gut aussieht, und andere sagen, dass es eben traurig ist, weil soviel Krieg auf der Welt ist. Diese Menschen könnten ja auch sagen, dass Gott die Kriege gemacht hat. Also zwei Seiten, ähnlich wie bei einer Zwiebel.

Kind B wählt die Holzbaumscheibe, weil es (in seinen Träumen) Gott wie einen älteren Mann mit braunen Mantel, aber ohne erkennbares Gesicht sieht. Außerdem würde *Kind B* eine Münze nehmen, um auszudrücken, dass Gott ja gleichzeitig richtig lieb ist, aber auf der anderen Seite auch böse sein kann, in dem Sinn, dass er erzürnt sein kann wie mit Noah.

Später antwortet *Kind A* auf Nachfrage („Ist das Kreuz ein Symbol für dich, weil du vom Kopf her weißt, dass das beides miteinander zu tun hat oder weil du es vom Herzen so fühlst, oder beides?“): Es ist ja eine Tatsache, das Kreuz hängt ja auch in allen Kirchen, aber das Herz dadrauf verbindet mich, weil Gott für Liebe steht, denn Gott hat die Menschen erschaffen und zwar hat er zwei liebende Menschen erschaffen.

Frage von *Kind D*: Hat Gott denn dann auch den Hass erschaffen? *Kind B*: Das war die Schlange. *Kind D*: Aber Gott kann doch alles, dann hätte er die Schlange ja wegmachen können. *B*: Ohne Hass/Hinterlist aber wäre das Leben auch irgendwie langweilig, keine Abenteuer, alles wäre einfältig. *D*: Wer hat denn nun den Hass geschaffen, deiner Meinung nach? *B*: Nee, das war wohl schon Gott, aber nicht so zufällig, sondern schon gezielt. *D*: Das glaube ich auch, denn selbst wenn er es nicht gewollt hätte, hätte er es ja auch wieder rückgängig machen können, weil man sagt, er ist der Erschaffer der Erde, und dann kann man das auch wieder kaputt machen, wenn er es nicht gewollt hätte.

Kind A: Gott hat die Menschen erschaffen und das Tier, die Schlange. Damit wollte er die Menschen prüfen. *C*: Aber die Schlange steht auch für Heilung (Aesculapstab). Frage von mir:

Hat das Böse generell oder im Menschen, was mit Freiheit zu tun? Nee, eher mit Krieg. Aber die Schlange war so vielleicht auch, weil sie selbst es so brauchte. → Schlange: Urgeschichten sind Äthiologien, Ursinngeschichten → sehr kurzer Ausflug in die Entstehungsgeschichte der bibl. Schöpfungsgeschichten und dem Wahrheitsgehalt der Weihnachts- und Ostergeschichte.

Reflexion: Verbindung zwischen Leid von der letzten Stunde und heute eure Vorstellungen von Gott. Wo würdest du dein Symbol von Gott in deiner Leidenskiste platzieren? Wo gehört es in deiner Kiste hin, damit es die Aussage hat, die du in dir trägst, wenn du Leiden und Gott gedanklich miteinander verknüpfst?

Kind D hätte die Zwiebel aufgeteilt, sodass sie auf den hellen und dunklen Feldern verteilt ist, denn Gott hat auch unterschiedliche Zustände, mal empfindet er Leid mit, mal neutral, manchmal ist er aber auch so böse, ja dunkel. Mal ist er auch

glücklich, also irgendwie wie der Spielplan des Lebens selbst, je nachdem, welche Schicht gerade dran ist.

Kind A: Gott steht am Bett des toten Kindes, weil das tote Kind ja geliebt wurde von den Eltern und Gott und das Herz ja auch Liebe bedeuten. Ja, Gott ist im Leid ganz nah und die Eltern können das Kreuz am Bett sehen.

Wenn man also leidet, ist man Gott in dem Moment näher? Ja. *Kind D:* Nahtoderfahrungen

Kind B: Die Baumscheibe gehört über das Haus. Gott hat keinen Masterplan für uns und weil er alle gleich liebt, kann er auch nicht eingreifen, aber er kann da sein und helfen im Leid, um darüber hinwegzukommen. Aber nicht eingreifen, das tut Gott wohl nicht, außer wenn es massiv ist wie bei Noah. *Kind D:* fragt, warum Gott denn helfen will? Aus Mitleid. Und vielleicht, weil es ja in gewisser Weise seine Schuld ist, aber er trotzdem (die Weltschöpfung) nicht rückgängig machen will, weil die Welt ja auch wundervoll ist. *Kind D:* Dann macht er es vielleicht im nächsten Leben, bei der nächsten Entstehung?

Kurze Vorstellung der Theodizeefrage von mir.

DANKE, IHR WART KLASSE!

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms
- Band 3** "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2012, 431 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner

Diese Arbeit möchte Orientierung bieten bei der Frage, wie mit den scheinbar sehr gegensätzlichen Aussagen von hoch angesehenen ForscherInnen zur Relevanz der Theodizeethematik für Jugendliche heute und konsequenterweise ihrer Wichtigkeit für den Religionsunterricht umgegangen werden kann. Den gedanklichen Ausflügen folgend lassen sich theologische Grundlagen zur Theodizeefrage entdecken. Die drei besonders kontrovers diskutierten Studien werden kennengelernt. Bildungstheoretische Überlegungen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Religionsunterricht, besonders vor dem Hintergrund der Säkularisierung, werden betrachtet. Der letzte Ausflug gilt den praktischen Erfahrungen mit dem „Theologisieren *mit* Jugendlichen“ und der Theodizeethematik in einer Schul-Arbeitsgemeinschaft. Es wird gezeigt, dass die Jugendlichen aufgrund ihrer Individualisierung heute im Zusammenspiel diverser Faktoren sehr vielfältige Ansichten entwickeln. Diese unterschiedlichen Zugänge gilt es in einem wechselseitigen Prozess der Aneignung als Chance zu nutzen, um die Heranwachsenden theologisierend ins Gespräch zu bringen über die existentielle Frage nach dem Leid und der möglichen Beteiligung Gottes daran. So können sie sich tragfähige Antworten für einen schöpferischen Umgang mit den unterschiedlichen Situationen im Leben erschließen.