

1. Relevanz des Themas 'Leid und Gott' für Heranwachsende

Die Sache mit Gott und dem Leid ist ein wichtiges und brisantes Thema, aber nicht *das* Thema des Religionsunterrichts. Keine Frage: In unserer Welt liegt vieles im Argen; das können wir tagtäglich sehen, lesen, hören: Naturkatastrophen, menschliche Massaker, Terrorismus, Kinderschändung, der Unfalltod von (jungen) Menschen, das grausame Sterben von Krebspatienten – eine Aufzählung, die sich schier endlos fortsetzen ließe. Solches Leiden macht viele sprachlos, andere zornig, weil das in ihren Augen nicht mit einem Gott zusammenpasst, der allmächtig, gütig und barmherzig sein soll, aber dem Augenschein nach nichts tut, um solchem Elend ein Ende zu bereiten.¹

Mit Blick auf die Wichtigkeit des Themas 'Leid und Gott' hat unsere jüngst vorgelegte Studie „Leid und Gott. Aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen“², zugespitzt formuliert, zwei grundsätzliche Erkenntnisse erbracht, die im Kontrast zueinander stehen: Zum einen erscheint danach das Thema Theodizee in den Fachdiskursen von Theologie, Philosophie und Religionspädagogik der letzten zwei Jahrzehnte als hoch relevant.³ Speziell im Bereich der Religionspädagogik sieht eine bemerkenswerte Zahl von Forschern die Theodizee als (mit)ursächlich für den Verlust des Gottesglaubens bei Heranwachsenden an.⁴ Zum anderen zeigen unsere im Winter 2002/03 erhobenen empirischen Befunde in Nürnberg und in Leipzig, dass Kinder und Jugendliche heute die Theodizeefrage bei Weitem nicht so hoch veranschlagen, wie man es aufgrund der wissenschaftlichen Beschäftigung damit annehmen müsste. Während viele Fachleute unterschiedlicher weltanschaulicher Couleur und wissenschaftlicher Disziplinarität den Konnex 'Gott – Leid – Böses' als das Grundproblem jeder menschlichen Lebensorientierung sehen⁵, lautet unsere empirisch basierte zentrale These, dass die Frage der Theodizee für Kinder und Jugendliche heute keinen so hohen Stellenwert mehr hat wie ehemals.⁶ Mit anderen Worten: Die Theodizeeproblematik scheint in jüngster Zeit nicht zur großen „Einbruchsstelle“ für den christlichen Glauben bzw. für den Verlust des Gottesglaubens bei Kindern und Jugendlichen zu werden. Bei jüngeren Menschen im Alter von 10 bis etwa 18 Jahren, wie den von uns befragten, erscheint die Bindungsintensität an den christlichen Glauben abgeschwächt⁷ und das bis in die 1980er/90er Jahre hinein immer

¹ Vgl. exemplarisch dazu *Jan Bauke*, Gottes Gerechtigkeit? Hinweise zur Theodizeeproblematik, in: ZThK 102 (3/2005) 333-351, v.a. 333ff.

² *Werner H. Ritter / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Christoph Gramzow*, Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006.

³ Vgl. zum Überblick ebd., 29ff.

⁴ Vgl. ebd., 55ff.

⁵ Vgl. dazu ausführlich *Ingolf U. Dalferth*, Leiden und Böses. Vom schwierigen Umgang mit Widersinnigem, Leipzig 2006.

⁶ Vgl. *Ritter u.a.* 2006 [Anm. 2], 155.

⁷ Wir möchten gleichwohl nicht der 'Abkopplungsthese' folgen, weil nach unserer Auffassung sich Religiosität in Deutschland immer noch weithin auf der Basis des Christentums, auch des kirchlichen Christentums vollzieht, in welcher Ferne und Nähe auch immer. Von Abkopplung ist erst dann zu reden, wenn der christliche Sinnkosmos in der Bundesrepublik Deutschland weitgehend durch einen anderen ersetzt wäre; vgl. ebd., 162ff.

noch gegebene stark theistisch-personale Gottesverständnis (wonach Gott eingreift, barmherzig und allmächtig ist) reduziert. Dies hat zur Folge, dass bei Heranwachsenden diese Frage, warum Gott nicht handelt, eher selten auftaucht, auf jeden Fall nicht erwartungsgemäß auftauchen muss und offensichtlich auch nicht als *das* Grundproblem menschlichen Gottesglaubens empfunden wird.

Für Menschen meiner Generation (1950er Jahre) ist das insofern sehr erstaunlich, weil wir mit relativ klaren Vorstellungen von einem barmherzigen, eingreifenden Gott religiös erzogen und sozialisiert wurden. Hier scheinen sich deutliche Veränderungen anzubahnen bzw. schon angebahnt zu haben.⁸

Es sieht auf der Basis unserer qualitativen Erhebungen nicht nur danach aus, dass die Theodizee nicht (mehr) zu den dringlichen Problemen von Kindern und Jugendlichen gehört, sondern auch danach, dass sich Heranwachsende heute sehr häufig die klassischen Attribute der Gotteslehre nicht (mehr) zu Eigen machen. Dieser Befund ernüchtert und verlangt nach sach- und schülergemäßen didaktischen Schlussfolgerungen und entsprechenden unterrichtlichen Maßnahmen. Von welchem Gott sprechen wir eigentlich im christlichen Religionsunterricht?⁹

Damit ergibt sich: Die Sache mit Gott und dem Leid ist, so ernst und wichtig sie ist, heute offenkundig *ein*, nicht *das* Thema von Kindern und Jugendlichen, kann folglich auch nicht *das* Thema des Religionsunterrichts sein. Hier tut, belehrt durch sensible Wirklichkeitswahrnehmung, ein wenig theologische Selbstrelativierung not.

2. Einige grundsätzliche didaktische Vorbemerkungen zur Sache

Didaktik kann kategorial als *Berufswissenschaft* von Lehrkräften und formal (von der entsprechenden Doppelbedeutung des altgriechischen Wortes διδασκαλεῖν her) als *Wissenschaft vom Lehren und Lernen* verstanden werden.¹⁰ Letzteres erscheint mir für Unterricht generell und hier speziell bei der Behandlung des Themas 'Leid und Gott' bedeutungsvoll. Es zeigt nämlich an, dass Unterrichtende wie Schüler beides sind – sicher in unterschiedlicher Gewichtung –, nämlich Lehrende *und* Lernende. Dies gilt in unserem Zusammenhang vornehmlich für das Thema 'Leid und Gott', darüber hinaus aber prinzipiell für jedes andere unterrichtliche Thema. Außer dieser grundsätzlichen für Unterricht bedeutsamen Einsicht erscheinen mir des Weiteren im Wesentlichen vier Aspekte didaktisch wichtig.

2.1 Didaktische Legitimation des Themas

Warum und wozu soll das Thema Gott und das Leid bzw. Theodizee im Religionsunterricht vorkommen? Was legitimiert uns angesichts der oben vorgestellten veränderten Wertigkeiten und Dringlichkeiten, dieses Thema dennoch unterrichtlich zu behandeln?

⁸ Vgl. dazu ausführlicher ebd., 162ff.

⁹ Eine persönliche Anmerkung in diesem Zusammenhang am Rande: Je länger, desto mehr bin ich davon überzeugt, dass an der Valenz und Relevanz religiös-theologischer Vorstellungen für den Einzelnen – also hinsichtlich dessen, was für ihn plausibel und passförmig ist – in hohem Maße die subjektive Sinngemäße Arbeit beteiligt ist, die in der Regel immer soziokulturell, geschichtlich und erfahrungsprozessual mitbedingt ist.

¹⁰ So beispielsweise *Josef Derbolav* und *Josef Dolch* in den 1950er Jahren, aber auch heute wieder, beispielsweise bei *Herbert Gudjons*, *Allgemeine Didaktik*, in: JRP 18 (2002) 3-20.

Es gibt im Wesentlichen zwei Gründe, dies zu tun, zum einen einen schülerbezogenen, anthropologischen und zum anderen einen sachlichen, theologisch-fachlichen Grund. *Anthropologisch* gesehen ist festzustellen, dass Schülerinnen und Schüler¹¹ früher oder später leidvolle Erfahrungen machen werden. Ist es aber die Aufgabe von Schule und Unterricht im Allgemeinen, von Religionsunterricht hier speziell, die Wirklichkeit in einer sinnorientierten und wertgebundenen Weise zu erschließen, dann müssen Kinder und Jugendliche auch zum Umgang mit Leid angeleitet werden. Von der *Sache* der Theologie her gesehen soll der Religionsunterricht als Unterrichtsfach zur „Orientierung in einem Lebensbereich“¹² beitragen und Heranwachsende in ihren Bemühungen um religiöse Bildung unterstützen, also auch in ihrem Umgang mit dem Leid. Konkret erfordert dies fachwissenschaftliche und fachdidaktische Überlegungen ebenso wie die Reflexion auf die entsprechenden Relevanzzuschreibungen seitens der Schüler. ‘Leid und Gott’ ist ein Kernthema christlicher Theologie. Die Reflexion dieses Themas ist im besten Sinne des Wortes elementare Theologie, weil sie die Lebenswelten unserer Kinder und Jugendlichen tangiert und ein theologisch zentrales Thema betrifft.¹³ Die große Aufgabe, vor der heutige Religionspädagogik und Religionsdidaktik stehen, lautet: Die hohe Bedeutung, die der Theodizeefrage bislang fachwissenschaftlich wie religionspädagogisch in der Theorie beigemessen wurde und ihre reduzierte bzw. transformierte faktische Bedeutsamkeit für Kinder und Jugendliche heute müssen im Blick behalten bzw. zum Ausgleich gebracht werden.

2.2 Anbahnung religiöser Kompetenz

In anthropologischer wie in fachlicher Hinsicht ist die Anbahnung religiöser Kompetenz im Umgang mit dem Leid für Lernen und Bildung konstitutiv. Dies schließt den Aufbau religiösen Wissens mit ein, das die notwendige Basis dafür darstellt, dass Kinder und Jugendliche religiös deutungs- und handlungsfähig werden. Schüler sind zwar an begrifflicher Reflexion und gedanklicher Klärung oft wenig interessiert. Gleichwohl halte ich es für schul- und religionspädagogisch unverzichtbar, dass Religionsunterricht Kinder und Jugendliche nicht kognitiv unterfordert. Es ist ja das Wesen kognitiver und begrifflicher Arbeit, dass sie lernende Subjekte in die Lage versetzt, die Wirklichkeit, in der sie leben, auch geistig ordnen und verstehen zu können. Kognitive und begriffliche Auseinandersetzung bestimmen dabei, „was und wie viel von der Wirklichkeit erfahren wird, wie Phänomene wahrgenommen und eingeordnet werden.“¹⁴ Als *gebildete Religion* denkt der christliche Glaube über Gott und das Leid nach und sucht – soweit wie

¹¹ Im Folgenden spreche ich der Einfachheit halber immer von „Schülern“.

¹² Günter R. Schmidt, Einführung in Begriff und Problemstellung der Didaktik, in: Erich Feifel / Robert Leuenberger / Günter Stachel / Klaus Wegenast (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik. Bd. 2, Gütersloh u.a. 1974, 23-33, 32.

¹³ Elementare Theologie bedeutet, wie ich an anderer Stelle gezeigt habe, dass ein bestimmtes Unterrichtsthema im Leben ‘der Leute’ vorkommt und zum Kernbestand christlicher Theologie gehört, dass es mit anderen Worten *christentums- und alltagstheoretisch* bildungsrelevant ist, weil es theologisch wie lebensweltlich zum „Not-wendigen“ (Ingo Baldermann) gehört. Vgl. Werner H. Ritter, Elementare Theologie!, in: Arbeitshilfe Nr. 36 (1/2003), hg. von der Gymnasialpädagogischen Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, 39-51.

¹⁴ Thomas Bernhard Seiler / Wolfgang Wannenmacher, Begriffs- und Bedeutungsentwicklung, in: Rolf Oerter / Leo Montada, Entwicklungspsychologie, Weinheim ²1987, 463-505, 473.

möglich – nach Erkenntnis und gedanklicher Klärung, um mit dem Kontingenten umgehen zu lernen.

Um dies bewerkstelligen zu können, muss der Religionsunterricht für aktives religiöses Wissen sorgen, das dann auch in bestimmten Situationen arbeitet. Lernprozesse müssten so angelegt sein, dass deklaratives Verfügungswissen („Wissen, dass“) in prozedurales Handlungswissen („Wissen, wie“) überführt wird.¹⁵ Mit *Franz E. Weinert* wird man am bestehenden Wissens- und Bildungssystem vor allem kritisieren, dass es zu sehr inhaltsbezogen und zu wenig verständnisintensiv ist; dass zwar Wissen vermittelt wird, aber zu wenig die Fähigkeit, mit diesem Wissen selbstständig zu operieren.¹⁶ Entscheidend ist auf jeden Fall, dass die Schere zwischen dem, was akademisch etwa in Sachen Theodizee auf hohem Niveau und apart von Verwendungssituationen gelehrt wird, und dem, was im Schulunterricht für Kinder und Jugendliche wirklich wichtig ist, sich nicht noch weiter öffnet. Theologie muss auch verbraucherfreundlich sein bzw. an Subjekten orientiert betrieben werden. Auf unser Thema bezogen heißt das: Religiöses Lernen und Wissensaufbau in Sachen ‘Gott und Leid’ dürfen dann nicht einfach durch einen Kanon fixer, traditionaler und abstrakt-theologischer Themen bestimmt werden, sondern müssen auch daran orientiert sein, was Kinder und Heranwachsende wirklich *brauchen*. Insofern ist für den Religionsunterricht in Sachen ‘Gott und Leid’ sicher ein bewahrenswerter Kern an Wissen und Können, Fertigkeiten und Kompetenzen notwendig, den eine Gesellschaft als ihre ‘Kultur’ weitergeben und bewahrt wissen will; allerdings darf dies nicht dazu führen, dass zu viele Inhalte vorgeschrieben werden, die an den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen heute vorbeigehen. Wenn es nicht gelingt, die lebensweltliche Relevanz von theologischen Aussagen (hier: in Sachen ‘Leid und Gott’) deutlich zu machen, werden sie auch nicht angeeignet.

2.3 Korrelationsdidaktischer Ansatz

Am besten vollzieht sich m.E. die unterrichtliche Behandlung des Themas ‘Gott und das Leid – die Theodizee’ auf der Basis eines korrelationsdidaktischen Ansatzes. *Korrelation* meint den „unabschließbare[n] Versuch, Glaubensaussagen und heutige Erfahrungen so miteinander ins Gespräch [zu] bringen, daß sie sich wechselseitig erhellen“¹⁷. Dementsprechend sind in Sachen ‘Gott und das Leid’ die Lebens- und Glaubenserfahrungen der Schüler mit entsprechenden Gehalten der jüdisch-christlichen Erfahrungstradition in ein fruchtbares Gespräch zu verwickeln. Beides muss im Unterricht in seiner jeweiligen Besonderheit zur Geltung kommen.

¹⁵ *Alexander Renkl*, Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, in: *Psychologische Rundschau* 47 (2/1996) 78-92, 82f.

¹⁶ *Franz E. Weinert*, Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: *Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst*, München 1998, 101-125, 109.

¹⁷ *Franz W. Niehl*, Korrelation, in: *Gottfried Bitter / Gabriele Miller (Hg.)*, *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 2, München 1986, 750-754, 750; vgl. grundsätzlich auch *Burkard Porzelt*, *Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz*, Graz 1999, 265ff.

2.4 Anforderungen an Religionslehrkräfte

Erforderlich erscheint uns dafür auf Seiten der Religionslehrkräfte zweierlei: Zum einen benötigen sie ein noch höheres Maß an theologischer Kompetenz als zu Zeiten traditioneller religiöser Stoffvermittlungsprozesse mit einem christlich-theistischen Gottesverständnis, also durchaus eine andere Theologie, die aber nicht weniger anspruchsvoll ist. Zum anderen braucht es eine hohe Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz hinsichtlich der religiösen und theologischen Produktivität von Kindern und Jugendlichen. Religionslehrkräfte müssen also die Äußerungen von heutigen Heranwachsenden zur Theodizeefrage genauso kundig lesen und interpretieren können wie die überlieferten und klassischen.

3. Drei didaktisch relevante Dimensionen des Themas ‘Leid und Gott’

Ich beginne mit einer religionspädagogisch bedeutsamen und herausfordernden Situation, die eine Problemanzeige bzw. eine Fragestellung enthält.

„Unser ältester Enkel war als Fünffähriger krank, er lag mit Fieber und Schmerzen im Bett. Wir saßen in der Küche, als er plötzlich die Tür aufriss, weinend hereinkam und schrie: ‘Der Scheißgott! Ich habe zu ihm gebetet, dass er mir die Schmerzen wegnehme, und er hat es nicht getan.’ Diese Geschichte habe ich einmal in einem Vortrag erzählt. Anschließend fragte mich eine Dame: ‘Was haben Sie ihm denn gesagt, und wie haben Sie Ihrem Enkel erklärt, dass Gott trotzdem die Gebete erhört?’ Ich habe der Dame geantwortet: [...]“¹⁸

Dieser Text zeigt eine privat-familiäre Situation, keine explizit unterrichtliche. Ungeachtet dieses Unterschieds stellt er gleichwohl eine religionspädagogische bzw. religionsdidaktische Herausforderung dar. Wie würden Sie als Religionslehrkraft in der angegebenen Situation reagieren bzw. agieren? Was erscheint Ihnen didaktisch wichtig und geboten?

Bevor ich weiterfahre, will ich etwas dazu anmerken, welche Vorstellungen die in der geschilderten Situation auftretende Dame von einer Didaktik religiösen Lernens hat. Da gibt es offenkundig welche, die religiös-theologisch unwissend sind (= Schüler), und welche, die fix und fertige Antwort auf ein Problem haben (= Erwachsene, am besten theologisch geschulte natürlich). Letztere haben Kinder bzw. Jugendliche wie leere Container zu befüllen – Frager und Antworter, Fragen und Antworten. So sieht die didaktische Vorstellung jener Dame aus – und nicht nur die von ihr. Die Frage ist aber, ob dies eine gute Didaktik religiöser Lernprozesse sein kann. Genau genommen stellt übrigens das im Text von *Fulbert Steffensky* erwähnte Kind in dieser Episode eigentlich gar keine Frage, es macht vielmehr eine Aussage, ein Bekenntnis. Soweit meine Anmerkung zu diesem Beispiel.¹⁹

¹⁸ *Fulbert Steffensky*, Lehrer sein heißt, zeigen, was man liebt, in: *Amet Bick* (Hg.), *Gott gibt die Fischstäbchen. Erfahrungen mit religiöser Erziehung*, Berlin 2004, 15-26, 23.

¹⁹ Bei *Steffensky* heißt es dann weiter so: „Ich habe der Dame geantwortet: Zunächst hat Gott das Gebet ja nicht erhört. Und dem Enkel habe ich gesagt, ich wüsste nicht, warum ihm Gott die Schmerzen nicht wegnehme. ‘Haben Sie als Theologe nicht mehr gewusst?’, hat die Dame geantwortet. Nein, ich habe als Theologe nicht mehr gewusst. Ich habe nicht, wie wir es oft tun, auf vorschnelle Weise die Frage des Kindes erledigt und gesagt: Gott hätte das Gebet schon erhört, aber auf höhere und edlere Weise, als wir uns das vorstellen. Das Kind wollte ja nicht auf höhere Weise er-

Worauf also muss es uns (religions)didaktisch beim Thema 'Leid und Gott' *grundsätzlich* ankommen? Meines Erachtens obliegt es didaktischer Reflexion, wesentliche Aspekte eines Themas – hier: Leid und Gott – sowohl von der Sache als auch von den Schülern her zu beleuchten. Vor aller konkreten Unterrichtsplanung dient also didaktische Reflexion dazu, dass sich Religionslehrkräfte das Thema sachgerecht *und* schülerbezogen erschließen im Sinne wechselseitigen Aufeinanderbezogeneins von Sache und Schüler. Diese Einsicht aufnehmend, will ich differenzierend im Folgenden drei Dimensionen von 'Leid und Gott' didaktisch unterscheiden, bearbeiten und aufeinander beziehen.²⁰

3.1 *Erster didaktischer Grundsatz: Schüler ihre subjektiven Vorstellungen zu Leid und Gott entwickeln lassen und sie unterrichtlich wahrnehmen und berücksichtigen*

Im Sinne eines grundlegenden Perspektivenwechsels²¹ muss in Religionspädagogik und Religionsdidaktik von den Kindern und Jugendlichen als *Subjekten* her gedacht werden. Dementsprechend sind diese auch in Sachen 'Gott und das Leid' als Wesen zu sehen, die mittels ihrer Imaginations- und Denkmöglichkeiten eigene Antworten auf Glaubens- und Lebensfragen finden können. Sie sind insofern Expert/innen bzw. Interpret/innen ihrer Lebens- und Glaubenswelt. Als Theolog/innen²² entwickeln sie religiöse Verarbeitungs- und Interpretationsmuster, die immer wieder von erstaunlichem Einfallsreichtum zeugen. Diese sind gegenüber dem, was Erwachsene generell, studierte Theolog/innen speziell denken, nicht einfach defizitär, wohl aber oft anders. Mit Blick auf unser Thema heißt das: Kinder und Jugendliche sind als religiös und theologisch produktive Subjekte wahr- und ernstzunehmen. Denn wenn Theologie als Reflexion des Glaubens zu verstehen ist, „dann 'produziert' jeder, der über Religion und Glauben nachdenkt, so etwas wie Theologie.“²³

In Sachen 'Gott und das Leid' haben Heranwachsende in diesem Sinne einen mehr oder weniger konsistent ausgearbeiteten (Lebens)Glauben, der sie orientiert. Dieser spiegelt oft genug ihre eigenen theologischen Vorstellungen mit entsprechenden Erfahrungen, Problemen und Themen wider, die sehr häufig – so die Befunde unserer Untersuchung – nicht mit den klassischen theologischen Theodizeevorstellungen koinzidieren. Daher haben wir die Äußerungen unserer Schüler als Zeugnisse ihres eigenen, mehr oder weniger reflektierten Glaubens, aber auch ihres Nicht-Glaubens gelesen und zu verstehen versucht. Kinder und Jugendliche erweisen sich dabei nicht einfach als sprachlos. Auch wenn ihre Artikulations- und Darstellungsweisen nicht den traditionellen theologischen

hört werden, es wollte seine Schmerzen los sein. Ich bin erst einmal bei dem Kind mit seiner Frage geblieben. Ich hatte ihm keine Antwort voraus.“ (ebd., 23).

²⁰ Vgl. zu dieser wegweisenden grundsätzlichen Unterscheidung die Ausführungen von *Friedrich Schweitzer*, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: JBKTh 2 (2003) 9-18, 18.

²¹ Vgl. dazu *Synode der EKD*, Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995, v.a. 49ff.

²² Vgl. dazu *Anton A. Bucher*, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: JBKTh 1 (2002) 7-27; *Schweitzer* 2003 [Anm. 20]; *Friedrich Schweitzer*, Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern, in: ZPT 57 (1/2005) 46-53.

²³ *Henning Luther*, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 13; vgl. dazu auch *Gottfried Orth*, Systematische Theologie, Stuttgart 2002, 151ff.

Sprachspielen entsprechen, heißt das nicht, dass ihre Äußerungen und Anschauungen gehaltlos sind, sondern dass sie eine eigene theologische Sprache sprechen – was auch ein Indiz für den Plausibilitätsverlust der dogmatischen Sprache sein kann. Das aber meint: Wer Heranwachsenden weder religiöse Ansprechbarkeit noch Artikulationskraft zutraut, der wird diese auch nicht entdecken können; wer aber mit einer offenen und lernfähigen Erwartungshaltung an sie herantritt, der kann in der Tat auch mit und von ihnen lernen. Dementsprechend sollte Unterricht so geplant werden, dass Kinder und Jugendliche in Sachen ‘Gott und das Leid’ ihre Deutungen einbringen. Unterricht und Unterrichtsplanung können in dem Maße gelingen, wie sich Religionslehrkräfte auf die Sichtweisen der Heranwachsenden einzulassen vermögen, die ihre eigene Dignität haben und nicht bloß als ‘Sprungbrett fürs Eigentliche’ zu sehen sind. Demnach kann als *erster didaktischer Grundsatz* gelten, dass wir uns bei der Beschäftigung mit dem Thema ‘Leid und Gott’ von der religiösen und theologischen Produktivität der Kinder und Jugendlichen leiten lassen.

Für die Lebens- und Glaubenserfahrungen von Schülern heißt dies: Man kann sie unterrichtlich – wie in unserer Erhebung mittels einer unterrichtlich eingespielten Leidgeschichte²⁴ – unmittelbar zu evozieren suchen, man kann aber auch – mit *Burkard Porzelt* gesprochen – auf indirektes Korrelieren setzen, d.h. ihnen existenziell bedeutsame Erfahrungen mit Gott und Leid zeigen, „mit denen sich die Schüler *identifizierend auseinandersetzen* und anhand derer sie eigene Erlebnisse und Deutung *behutsam thematisieren* können, ohne sich genötigt zu sehen, Details und Aspekte kundtun zu müssen, die sie für sich selbst als sensibel und privat einstufen.“²⁵

Des Weiteren zur Problemerschließung geeignet sind neben biblischen Texten (v.a. Psalmen, Hiob, aber auch sog. Wundergeschichten) vor allem Kinder- und Jugendbücher²⁶, die person- und handlungsbezogenen Hilfen im Umgang mit Leid anbieten. Kinder und Jugendliche werden am Beispiel altersgleicher Personen – z.B. im Tagebuch der Anne Frank oder im Buch „Wir treffen uns wieder in meinen Paradies“ von *Christel und Isabell Zachert*²⁷ – in die Auseinandersetzung mit dem Leid hineingenommen.

3.2 *Zweiter didaktischer Grundsatz: Elementare theologische Erkenntnisse und Einsichten zu ‘Leid und Gott’ entdecken und in den Lernprozess einbringen*

Als schulisches Unterrichtsfach muss der Religionsunterricht Heranwachsenden unverzichtbar auch bedeutsame Gesichtspunkte zu Gott und Leid aus der theologischen Tradition und Gegenwart erschließen helfen. Dies kann zwar den Gedanken an ein problematisches deduktiv-theologisches Vermittlungsdenken nahelegen, was jedoch hier nicht intendiert ist, weil es sich nicht mit dem vereinbaren lässt, was heute unter Theologie von Kindern und Jugendlichen verstanden wird. Gleichwohl braucht es, damit es bei Schülern zu weiterführenden religiösen Lernprozessen kommen kann, Perspektiven aus der theologischen Tradition und Gegenwart, wie das wieder erwachte Interesse an ei-

²⁴ Abgedruckt in *Ritter u.a.* 2006 [Anm. 2], 83f.

²⁵ *Porzelt* 1999 [Anm. 17], 264.

²⁶ Vgl. *Hans Mendl*, Leidverarbeitung im Kinder- und Jugendbuch, in: KBl 121 (4/1996) 274-281.

²⁷ *Christel Zachert / Isabell Zachert*, Wir treffen uns wieder in meinem Paradies, Bergisch Gladbach 1993; vgl. dazu *Ritter u.a.* 2006 [Anm. 2], 202ff.

nem (religiösen) Stoff- oder Bildungskanon zeigt. Den aber gibt es nicht, ohne bestimmte 'Inhaltlichkeit', die zunächst nicht dem Individuum entstammt, sondern 'Objektivierung' menschlicher Kultur und/oder Religion ist.²⁸

Auch in Sachen 'Gott und das Leid' besteht der eminente Vorzug geschichtlich übermittelter, Gestalt gewordener 'objektiver' Religion genau darin, dass sie die Einzelnen entlastet, diesbezüglich alles selbst verantworten zu müssen. Sie stellt Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein gesammeltes, erfahrungsgesättigtes Deuterereservoir und ein vielschichtiges, differenziertes Rollenangebot zum Bestehen und Gestalten des Lebens coram Deo über selbstreferenzielle oder ich-fixierte Religiosität hinaus zur Verfügung. Die große Mehrzahl der Individuen braucht dies, denn nur die wenigsten von ihnen sind „religiöse Virtuosen“ (*Max Weber*), die keiner Anleitung und Tradition bedürfen.

Wie in Sachen Religion „keiner lediglich auf sich selber steht“²⁹, so sind Glaube und Religiosität beim Thema 'Gott und das Leid' speziell auf 'die vor uns' angewiesen – von ihnen können Heranwachsende und Lehrkräfte sich anregen, inspirieren, bereichern und auch korrigieren lassen. Die überlieferten Bestände christlicher Religion – auch in Sachen 'Gott und das Leid' – können zur subjektiv plausiblen Auslegung, Gestaltung und Aneignung beitragen: die biblisch-theologische Überlieferung als Medium religiöser Selbstverständigung.³⁰ In diesem Sinne kommt es theologisch darauf an, „dialogisch und ohne Herrschaftsanspruch“³¹ relevante Aussagen zum Thema 'Gott und das Leid' als *regulative Ideen*³² für religiöse Lernprozesse heute zu ermitteln und der Praxis entsprechende *Vorschläge* zu machen.

Kinder und Jugendliche ändern und erweitern nämlich ihre mitgebrachten Vorstellungen mutmaßlich dann, wenn diese sich als ungeeignet und ungenügend erweisen und sie sich selbst am Aufbau neuer Sichtweisen beteiligen können, die ihnen als plausibler und aussagekräftiger erscheinen. Was man als Charakteristikum vor allem biblischer Gottesbilder bezeichnen kann – Gottes Ferne und Unnahbarkeit *sowie* seine Nähe und Zugewandtheit, sein Offenkundigsein in Jesus Christus *und* seine Unerforschlichkeit (Röm 11,33) –, das muss sich auch im Thema 'Gott und das Leid' abbilden. Diesbezüglich gehaltvolle überlieferte theologische Vorstellungen sind näherhin weniger in ihrer Normativität als in ihrer Kausalität zu sehen: Sie zeigen und schaffen Kindern und Jugendlichen thematisch Wichtiges, das auch für sie relevant sein bzw. werden kann, und bieten religiöse 'Wachstumsanreize'.

Solche elementaren theologischen Einsichten zu Leid und Gott gewinnen wir, wie eben schon angedeutet, (1) aus der Bibel (und der weiteren theologischen Tradition), (2) aus

²⁸ Vgl. *Wolfgang Klafki*, Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim ²1991, 15-41, 21.; zum Kanon-Gedanken vgl. *Heinz-Elmar Tenorth*, „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994, 13.

²⁹ *Ernst Troeltsch*, Religiöser Individualismus und Kirche (1911), in: ders., Gesammelte Schriften. Bd. 2 [Neudruck der 2. Aufl. Tübingen 1922], Aalen 1981, 109-130, 130.

³⁰ Vgl. *Orth* 2002 [Anm. 23], 152ff; *Wilhelm Gräß*, Auf den Spuren der Religion, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 39 (1/1995) 43-56.

³¹ *Gerhard Büttner*, „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002, 24.

³² Vgl. ebd., 26.

christlich inspirierten literarischen, biografischen Texten und Zeugnissen und (3) aus der theologischen Reflexion.

3.2.1 Bibel

Die Frage nach Gott und seiner Gerechtigkeit wird angesichts des Leidens in der Welt sowohl im Alten als auch im Neuen Testament vielfach zum Thema, z.B. in der *Geschichte von Isaaks Opferung* (Gen 22), in den *Psalmen*, im *Hiobbuch*, in der *Passionsgeschichte Jesu Christi*. Es ist also keineswegs so, dass Menschen in biblischer Zeit für dieses Problem noch kein Gespür gehabt hätten. Angesichts menschlichen Leids ringen in biblischen Texten Menschen mit Gott („Warum?“, „Wie lange?“), sie fragen, bitten, erinnern ihn, harren, warten und hoffen auf ihn, sie klagen vor ihm, klagen ihn an und (ver)zweifeln auch an ihm (vgl. Ps 88,6ff.). Im Unterschied zur neuzeitlichen Theodizee, die zu Gott (und dem Bösen) auf Distanz geht, „bleiben“ biblische Menschen „dennoch“ an ihm dran (vgl. Ps 73,23), wenden sich also nicht von Gott ab, sondern liegen ihm angesichts des Leids ‘in den Ohren’. Im Alten Testament wie im Neuen Testament finden zum einen vielfältigste *Erklärungsversuche bzw. Vorstellungen* und zum anderen *Umgangs- bzw. Bewältigungsmodelle* für Leid³³: Kontingentes, unverschuldetes Leid stellt hier eine enorme Herausforderung dar. Da der Gedanke des Zufalls biblisch unbekannt ist, hat in der Regel alles, was geschieht, einen Konnex und einen Sinn, den es jeweils zu erforschen und zu erkennen gilt.³⁴ Hierbei kommt der Religion eine weit- aus größere Bedeutung zu als in der Moderne.

Zu den gedanklichen *Erklärungsversuchen* ist zu rechnen, wenn Leid z.B. auf menschliche Schuld zurückgeführt wird (Gen 3,16ff.); wenn die Hinnahme guter und böser Tage aus JHWHs Hand vorgeschlagen wird (Koh 3; Ijob 1,21); wenn ‘weisheitliche’ Autoren das altorientalische Modell des ‘Tun-Ergehen-Zusammenhangs’ verwenden. Im *Hiobbuch* steht die Vorstellung, Gott prüfe und/oder erziehe den Gerechten durch Leiden (so die Rahmenerzählung), neben dem Bekenntnis zu Gott, der in der Schöpfung mächtig und überwältigend (Ijob 38-42) entgegenkommt und an dem trotz aller Leiderfahrungen festgehalten werden kann. Im *Hiobbuch*, aber auch bei *Kohelet* sowie in einigen *Psalmen* (Ps 37; 49; 73) kommt eine eher kritische Weisheit zu Wort, die den vorausgesetzten Tun-Ergehen-Zusammenhang mit widersprechenden Erfahrungen konfrontiert und so auch problematisiert. Manche Schriftstellen sehen Leid als direkt oder indirekt von JHWH gewirkt: als „Versuchung“ (vgl. Gen 22; Ijob), bei der sich Gottes ‘dunkle Seiten’³⁵ zeigen, als Sühnestrafe für Abkehr von Gott oder Gesetzesübertretungen. Spitzenaussagen finden sich bei *Amos* („Ist ein Unglück in der Stadt, das der Herr nicht tut?“; Am 3,6) und *Jesaja* („Ich bin es, der ich Unheil schaffe“; Jes 45,7).³⁶ Un-

³³ Vgl. Werner H. Ritter, Leiden, in: Rainer Lachmann / Gottfried Adam / Werner H. Ritter, Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2004, 218-225, insb. 218f. Siehe auch Ritter u.a. 2006 [Anm. 2], 37ff. und 176ff.

³⁴ Vgl. Eckart Otto, Magie – Dämonen – göttliche Kräfte. Krankheit und Heilung im Alten Orient und im Alten Testament, in: Werner H. Ritter / Bernhard Wolf (Hg.), Heilung – Energie – Geist. Heilung zwischen Wissenschaft, Religion und Geschäft, Göttingen 2005, 208-225.

³⁵ Vgl. Walter Dietrich / Christian Link, Die dunklen Seiten Gottes. Band 1: Willkür und Gewalt, Neukirchen-Vluyn 1995.

³⁶ Walter Groß / Karl-Josef Kuschel, „Ich schaffe Finsternis und Unheil!“ Ist Gott verantwortlich für das Übel?, Mainz 1992.

beschadet aller 'Ursachenforschung' überlässt die Bibel die Antwort auf die Leid-Frage aber letztlich doch dem 'Geheimnis Gottes'.³⁷

Unter *Umgangs- bzw. Bewältigungsmodellen* für das Leid verstehe ich konkrete Maßnahmen bzw. Handlungsvorschläge, wie Menschen konkret mit Leidenssituationen umgehen bzw. mit ihnen zurechtkommen können. Besonders expressive Beispiele dafür haben wir in den *Psalmen*. Hier finden sich Klage, Anklage, Bitte, Gebet und (vorgezogenes) Lob, das Gott an seine früheren Barmherzigkeiten erinnert. Beschwichtigungsresistent („Meine Seele lässt sich nicht trösten“; Ps 77,3) wird Gott gefragt, angeklagt: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ (Ps 22,2). So wird Gott auch in seinen 'dunklen Seiten' erkannt und 'ausgehalten' (vgl. Hiob; Jes 45,7), z.B. wenn *Jeremia* infolge seines Gottesglaubens massiv ins Leiden gezogen wird (Jer 15,18; 20,14f.).

Im *Neuen Testament* gehört Leid zu *Jesus*. Er selbst wendet sich Leidenden zu (vgl. Lk 11,20), erbarmt sich, heilt exemplarisch und zeichenhaft, macht die Welt aber nicht leidensfrei. Nach *Jesus* und *Paulus* ist das Leid der Schöpfung nicht von Gott gewollt, sondern Hinweis darauf, dass sie 'gebrochen ist' und ihrer Vollendung noch entgegengeht (Röm 8,19ff.). Die Leiden dieser Zeit stehen dabei in keinem Verhältnis zur künftigen Herrlichkeit (vgl. Röm 8,18; 2 Kor 4,17). *Paulus* wird, obwohl er inständig darum bittet, von seinem Leiden ebenso wenig befreit (vgl. 2 Kor 12,8), wie der Leidenskelch an *Jesus* vorübergegangen ist (Mk 14,36). Wenn Gottes Kraft „in Schwachheit zur Vollendung“ (2 Kor 12,9) kommt, muss Leiden weder Strafe Gottes sein noch ein Leben fern von Gott bedeuten, sondern kann als Chance verstanden werden.³⁸ Auch den Leidenden kann – weil Gott *Jesus* nicht im Grab ließ – eine Zukunft verheißen sein, in der Gott „alle Tränen von ihren Augen abwischen wird und der Tod nicht mehr sein wird“ (Offb 21,4).

Insgesamt zeigt sich: Die Frage nach Gott und dem Leid ist in beiden Testamenten vorhanden und wird – wenn auch nicht im Sinne der neuzeitlichen *Leibnizschen* Theodizee mit ihrer Vernunftbetonung, so doch der *Sache* nach – polyvalent verhandelt. Neben den gedanklichen Bewältigungen bzw. Erklärungen des Leids sind meines Erachtens die biblisch-theologischen *Umgangsmöglichkeiten* besonders zu beachten. Auffällig ist hierbei dies: Viele biblische Texte, die Leid vor Gott bringen, sind *confessorische, narrative Erfahrungsniederschläge*, wie Menschen im Leid mit Gott umgehen. Sie tun dies vor allem so, dass sie sich vor Gott aussprechen und Andere in einen erzählerischen Vollzug hineinnehmen, weil bezüglich des Leidens dies offensichtlich eher weiterzuhelfen vermag als abstrakte Ratio und Logik: Gebet, Bitte, Klage, Bekenntnis und Narration, nicht rationale Argumentation sind biblisch erprobte Modi, der Frage nach Gott und dem Leid nachzugehen und mit ihr umzugehen.

3.2.2 Literarische und biografische Zeugnisse

Es erscheint uns für die Gegenwart und Zukunft der Heranwachsenden wichtig, dass ihnen im Religionsunterricht z.B. in Gestalt biografischer oder literarischer Zeugnisse

³⁷ Vgl. *Otto* 2005 [Anm. 34], 225.

³⁸ Vgl. *Ulrich Heckel*, Schwachheit und Gnade. Trost im Leiden bei Paulus und in der Seelsorgepraxis heute, Stuttgart 1997.

Menschen begegnen, die angesichts großen Leides mit Gott gerungen und schließlich bei ihm Trost und Hilfe gefunden haben.³⁹ Für die Schüler können solche Beispiele eine Anregung sein, ihre Konzepte bezüglich ‘Gott und Leid’, von denen sie sich bislang haben leiten lassen, zu ergänzen, zu modifizieren oder vielleicht sogar zu revidieren. Dabei ist es eine theologische Frage grundsätzlicher Art, welchen Gott wir Heranwachsenden im Zusammenhang mit dem Leid vorstellen und zeigen wollen: den ohnmächtigen und hilflosen Gott, den heute viele für den einzig vermittelbaren halten, oder einen, der ‘ganz anders’ ist und mehr vermag *contra experientiam*, als wir ihm zutrauen. Weil hier die abstrakte Logik nicht wirklich weiterhilft, sondern sich eher in Aporien verstrickt, greifen christlicher Glaube und christliche Theologie in Sachen ‘Gott und das Leid’ immer wieder auf biblische wie außerbiblische Geschichten und Gegengeschichten zurück, die Leid als überwindbar, zumindest als aushaltbar erscheinen lassen – Geschichten, die oft nicht direkt argumentieren, aber uns mit ihren Bildern und Szenen in ihren Bann ziehen.

3.2.3 Eigenständige theologische Reflexion

Vier Aspekte will ich hier kurz ansprechen. In einem theologischen Verständnis von Theodizee geht es *erstens nicht* darum, Gott als Inbegriff von ‘Sinntotalität’ zu *begreifen*. Mit dem Anspruch auf prinzipielle Erkennbarkeit Gottes und des Ganzen der Wirklichkeit würden sich Glaube und Vernunft übernehmen. Für das jüdisch-christliche Gottesbild ist gerade die erfahrene Spannung von Gottes abgründiger *Verborgenheit* (vgl. Ijob 37,23; Hebr 10,31) und seinem innigen *Nahesein* (vgl. Ps 139; Mt 6,8) konstitutiv und darf nicht ausgespart werden.

Für den christlichen Glauben und die Theologie ist *zweitens* entscheidend, dass es keine Gotteslehre an und für sich gibt, sondern diese durch die *Christologie* ‘gebrochen’ wird: Gott erfahren und kennen wir in Jesus Christus, er ist das „Ebenbild Gottes“ (Kol 1,15; 2 Kor 4,4), in ihm zeigt sich Gott und ist offenbar. Gott ist inkarnations- und kreuzestheologisch in Jesus Christus der fleischgewordene „Immanuel“ (Mt 1,23: „Gott-mit-uns“), der im Leiden sein erfahrbares Da- und Dabei-Sein zusagt, dessen konkrete Form und Gestalt freilich offenbleibt (vgl. Ex 3,14: „Ich werde da sein, als der ich da sein werde“). Sie kann reichen von der Zusage des Herrn „Meine Gnade genügt dir, denn meine Kraft kommt in den Schwachen zur Vollendung“ (2 Kor 12,9) über das Mitleiden Christi bzw. Gottes selbst mit den Leidenden, auch im Modus der „Compassion“⁴⁰, also der ‘tätigen Mitleidenschaft’ und des Beistands von Christ/innen in Situationen des Leids, bis zur konkreten Rettung, Hilfe und Heilung.

Solches Offenbarsein schließt *drittens* ein, dass Gott gleichwohl *Geheimnis* ist und seine Wege ‘unerforschlich’ sind (vgl. Röm 11,33ff.; Jes 40,13); darum können wir Gottes Handeln nicht in allem verstehen. Leid kann uns immer wieder ratlos, auch gottlos machen. Angesichts des Leidens von, mit und zu Gott zu sprechen kann zeigen, dass Leid nicht immer, aber oft genug unerklärlich ist, aber vor ihn gebracht werden kann. Mit der reformatorischen Tradition fliehen wir hierbei vom ‘deus absconditus’ zum ‘deus

³⁹ Vgl. dazu auch den Abschnitt 3.1 meiner Ausführungen.

⁴⁰ Vgl. *Johannes Baptist Metz / Lothar Kuld / Adolf Weisbrod* (Hg.), *Compassion*. Weltprogramm des Christentums, Freiburg/Br. 2000.

revelatus'. Dabei kann nicht vorab von einem generellen 'Sinn' des Leidens, der sich durch die Vernunft oder den Glauben erschließt, gesprochen werden. Wir können zwar darauf hoffen, dass sich uns und Anderen der Sinn des Leidens eröffnet, aber die Erkenntnis dieses Sinnes gibt es weder vorab im Konstrukt noch grundsätzlich und verallgemeinerbar. Der Sinn des Leids erschließt sich den von Leid betroffenen Menschen selbst, ergibt sich also in aller Regel erst im Nachhinein in der betrachtenden Rückschau.⁴¹

Viertens ist schließlich der Blick auf die *Allmacht Gottes* zu lenken. (Wie) Kann man im Leiden vom allmächtigen Gott sprechen?⁴² Keine Frage: Oft genug ist im Leiden nichts von Gottes (All)Macht zu sehen oder zu spüren. Was heißt theologisch Allmacht Gottes? Pointiert formuliert, geht es dabei darum, „daß es mit den Tatsachen der Welt noch nicht getan ist“⁴³, sich also Christen nicht einfach mit dem ungerechten, unheilen Status quo abfinden müssen. Vielmehr setzt der christliche Glaube – gerade angesichts des Leids – auf einen letztlich 'starken' Gott, von dessen „Liebe zu Jesus Christus“ uns nichts scheiden kann, „weder Tod noch Leben, weder Engel noch Fürstentümer noch Gewalten, weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges, weder Hohes noch Tiefes noch eine andere Kreatur“ (Röm 8,38f.). Näherhin ist das (nicht triumphalistisch) gemeinte Allmachtsprädikat – ursprünglich im Alten und Neuen Testament von leidenden und bedrängten Menschen in Situationen der Angst, der Verfolgung, der Feindbedrängnis gewonnen und gesprochen⁴⁴ – im Sinne eines Härte- und Qualitätstests zu verstehen: Der christliche Glaube schweigt angesichts extremer Leidsituationen im Blick auf Gott gerade nicht, sondern gibt extreme, extravagante, d.h. über das normale Maß hinausgehende, bis ins Äußerste ausgreifende Antworten. Gott ist nicht nur in guten Tagen ein allmächtiger, barmherziger und gütiger Gott, sondern er wird gleichsam in bösen Tagen so benannt und in Anspruch genommen. Entscheidend dabei ist das rechte Verständnis dieser Allmachts-Aussage. Gott als allmächtig zu bezeichnen, ist nicht feststellende, definierende oder abbildende (Fakten)Sprache, auch geht es nicht um eine abstrakte oder rein spekulativ gewonnene Eigenschaft Gottes, vielmehr: Auf positiven Erfahrungen mit der rettenden, heilenden Macht Gottes (die sicher auch oft genug ausbleibt!) beruhend, ist die Allmachts-Aussage poetisch-metaphorische, doxologische, eschatologische und im Bekenntnis 'auf Dauer' gestellte Rede. Sie ist Ausdruck der Hoffnung und des Vertrauens, dass es letztlich eine große Macht gibt, die stärker ist als alle uns bekannten Mächte der Welt:

„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 Über-

⁴¹ Vgl. *Wilfried Härle*, Dogmatik, Berlin – New York 1995, 450.

⁴² Vgl. dazu Weiteres in *Ritter u.a.* 2006 [Anm. 2], 16ff. und 49ff. sowie *Werner H. Ritter / Reinhard Feldmeier / Wolfgang Schoberth / Günter Almer*, Der Allmächtige. Annäherungen an ein umstrittenes Gottesprädikat, Göttingen ²1997.

⁴³ *Ludwig Wittgenstein*, Tagebücher 1914-1916, in: ders., Schriften Bd. 1. Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen, Frankfurt/M. 1960, 85-185, 167.

⁴⁴ Vgl. Einzelheiten bei *Reinhard Feldmeier*, Nicht Übermacht noch Impotenz. Zum biblischen Ursprung des Allmachtsbekenntnisses, in: *Ritter u.a.* 1997 [Anm. 42], 13-42.

macht der göttlichen Liebe über alles Grauen und alle Absurdität dieser Welt, ja auch über den Tod, dass uns nichts scheiden kann von der Liebe Gottes.“⁴⁵

Näherhin ist die Rede von Gott dem Allmächtigen theologisch nicht immer richtig und auch nicht immer angebracht. Authentisch und legitim ist sie, wenn sie aus dem Mund von Leidenden und Opfern kommt, nicht aber aus dem der Täter. Pervertiert wird sie, wenn sie zur Rechtfertigung oder Absegnung von Leid und Unrecht dient. In diesem Sinne verlangt das Allmachtsprädikat nach sinnvollem und sparsamem Gebrauch.⁴⁶

Mein *zweiter didaktischer Grundsatz* lautet damit: *Bei der Beschäftigung mit dem Thema 'Leid und Gott' sollen wir uns von biblischen Traditionen leiten und von (christlichen) literarischen und biografischen Zeugnissen inspirieren lassen.* Wichtig wird weiter, Heranwachsende im Rückgriff auf *elementare Einsichten theologischer Fachwissenschaft* und in der Auseinandersetzung mit ihnen zu eigenständiger theologischer Reflexion anzuleiten. Auf diese Weise gewinnen wir für Schüler Modelle und Perspektiven, an denen sie sich in ihrer gedanklichen Auseinandersetzung sowie beim Umgang mit konkretem Leiden orientieren können.

3.3 *Dritter didaktischer Grundsatz: Gemeinsam mit den Schülern Fragen und Antworten zum Thema Gott und Leid suchen und finden*

Schließlich geht es didaktisch darum, dass Kinder, Jugendliche und Lehrkräfte gemeinsam ihre Fragen, Probleme, ihre Deutungen und Argumente vorbringen können, man sich gegenseitig ernstnimmt und nicht gleich normierend korrigiert oder belehrt. Es kommt also darauf an, dass alle Beteiligten mittels Einsichten, Beobachtungen und Argumenten zu weiterführenden eigenen religiös-theologischen Ansichten gelangen können und eine eigene Position finden. Sich in Sachen 'Gott und Leid' immer wieder auch als gemeinsam Fragende und Suchende erleben zu können, ist eine wichtige Erfahrung – für Schüler, aber auch für die Lehrkräfte. Ein entsprechendes Verständnis von Lernen und Lehren im Sinne einer offenen Prozessdidaktik und einer (gemäßigten) konstruktivistischen Didaktik verändert herkömmliche Vorstellungen von Unterricht und Lernen qua Container-Pädagogik (*Paolo Freire*), sodass man von einem Perspektivenwechsel sprechen kann: Sosehr wir im Religionsunterricht (wie in jedem anderen Unterricht) auf Mitteilung tradierten Glaubens- und Erfahrungswissens angewiesen sind, genügen fertige Wahrheiten, Belehrungen und abgepackte Überzeugungen alleine nicht. Vielmehr braucht es auch das konstruktive Gespräch, die Kommunikation, den Austausch, die Mit-Teilung und die Eigen-Aktivität des lernenden Subjekts, welches in, mit und unter der Tradition eigenständig auf Wahrheitssuche geht. Religiöse Wahrheiten und Überzeugungen müssen in Interaktionsvorgängen 'ausgehandelt', errungen, auch erlitten

⁴⁵ *Wolfhart Pannenberg*, Wie kann heute glaubwürdig von Gott geredet werden?, in: Friedebert Lorenz (Hg.), *Gottesfrage heute*, Stuttgart 1969, 51-64, 55. Für *Hans Kessler* (*Das Leid in der Welt – ein Schrei nach Gott*, Würzburg 2007, 119) ist Gott „ein Wort des Protestes und der aktiven Hoffnung gegen das Leid“.

⁴⁶ Die Theodizeefrage stellt sich – so der Eindruck in unserer Studie – als Problem offensichtlich (nur) dort, wo Gott theistisch-personal verstanden wird. Wo Menschen Gott aber nicht länger als allmächtig, barmherzig und gütig verstehen, auch nicht mehr glauben, dass er in die Welt eingreift und leidverursachende Bedingungen beseitigt, in dem Maß, in dem also das Gottesbild nicht mehr so stark theistisch-personal konnotiert ist, reduziert und relativiert sich das Theodizeeproblem. Was heißt das für unser (theistisch-personales) Reden von Gott bzw. wie gehen wir theologisch und religionsdidaktisch mit einer womöglichen „Theismuskrisis“ (*Hans-Georg Ziebertz*) um?

werden. „Vermutlich hängt“, schreibt *Jürgen Werbick*, „die Weitergabe des Glaubens an die nächste Generation entscheidend davon ab, ob es gelingt, Kommunikationsprozesse zu initiieren, in denen solche Fragen laut werden können und in denen ihnen Raum gegeben wird; in denen die Beteiligten einander mitteilen, welche Bedeutung dies oder jenes Symbol des Glaubens auf dem Hintergrund je ihrer Erfahrung gewinnt und wozu es herausfordert“⁴⁷. Denn zu einer persönlichen religiösen Position und zu einem persönlichen Glauben kommt man, wenn man sich gegenseitig seine Geschichten, Erfahrungen und Deutungen zu Gott und dem Leid erzählt, diese erörtert und sie von Zeit zu Zeit von den ganz anderen Geschichten des christlichen Glaubens belichten und beleuchten lässt.

Als *dritter didaktischer Grundsatz* kann also gelten: In Sachen ‘Leid und Gott’ machen sich Schüler und Lehrkräfte immer wieder auch zusammen auf den Weg. Sie lernen mit- und voneinander; und sie lernen, sich in ihrer unterschiedlichen Auffassung von Leid und Gott auszuhalten.

Summa summarum: Diese drei didaktisch relevanten Dimensionen des Themas ‘Leid und Gott’ im Blick zu haben, fördert religiöse Lernprozesse und guten Religionsunterricht – sicher mehr als eine (reine) Frage-Antwort-Didaktik.⁴⁸

4. Schlussbemerkungen

Als didaktische Quintessenz des Ganzen formuliere ich drei ‘Schluss-Lichter’.

- Wie der christliche Glaube hat der Religionsunterricht in Sachen ‘Leid und Gott’ keine befriedigende Problemlösung, aber er benennt und thematisiert ein kapitaales Problem. Dies ist eine Voraussetzung, um überhaupt damit umgehen zu können.
- Im Religionsunterricht können wir als Lehrende *und* Lernende zugleich entdecken und selbst erproben, wie Menschen ihr Leid gedanklich mit Gott zusammengebracht (Erklärungsmodelle) und es vor Gott herausgeschrien, geklagt, gelobt, gedankt haben (Umgangsmodelle). Diesen Wegen des Umgangs mit dem Leid können wir nachdenken und nachgehen.
- Den letzten Schleier vor dem Geheimnis ‘Leid und Gott’ können wir weder theologisch noch didaktisch und unterrichtlich lüften. Und das hat wohl auch sein Gutes, denn die „interessantesten Fragen“, schreibt der französische Schriftsteller *Eric-Emmanuel Schmitt* in einer Erzählung über einen krebserkrankten Jungen, „bleiben immer Fragen. Sie bergen ein Geheimnis. Jeder Antwort muss man ein ‘vielleicht’ hinzufügen. Nur uninteressante Fragen haben eine endgültige Antwort.“⁴⁹ Leid ist eine offene Frage und ein Stachel im Fleisch des christlichen Glaubens.

Was wir aber in Sachen Theodizee gleichwohl schon heute brauchen, sind einsichtige Überlegungen sowie begehbbare und lebbare Erfahrungen, damit wir im Leiden leben, denken und glauben können.

⁴⁷ *Jürgen Werbick*, Religionsdidaktik als „theologische Konkretionswissenschaft“. Zum theologischen Rang des Didaktischen – aus fundamentaltheologischer Perspektive, in: KBl 113 (2/1988) 82-99, 89.

⁴⁸ Siehe dazu das in Kapitel 3 eingangs erwähnte Beispiel [vgl. Anm. 18].

⁴⁹ *Eric-Emmanuel Schmitt*, Oskar und die Dame in Rosa, Zürich ²2003, 94.