1.2 Sinnsuche im Leid zwischen Klage und Trost? – Religionsdidaktische Zugänge

Prof. Dr. Georg Langenhorst

Trösten[1] ist wohl eine der schwierigsten Aufgaben, vor denen man als Mensch im Umgang mit Anderen stehen kann. Denn wie soll das gehen, Leidenden beizustehen, ihnen in trostloser Zeit im Dasein Stütze zu sein, ihnen hilfreiche, aufbauende Worte anbieten, die nicht gleich im Verdacht stehen, eher *ver*-trösten, verharmlosen, überdecken und ablenken zu wollen? Doch gerade in den westlichen Gesellschaften der Gegenwart gibt es eine große Orientierungslosigkeit im Umgang mit Trauer. Alte Rituale haben sich aufgelöst, neue Formen haben sich kaum entwikkelt. Traueranzeigen werden so immer häufiger zu Ausladungen, am Trauerprozess teilzunehmen: „Von Beileidsbesuchen am Grab bitten wir abzusehen." Todesanzeigen werden mehr und mehr zu nachträglichen Informationen: „Die Beerdigung fand in aller Stille/im engsten Familienkreis statt." Die nur knapp aufgerufene Tendenz ist eindeutig: Leid wird vielfach ausgeblendet, Trauer zurückgedrängt, anonymisiert und privatisiert. Leiderfahrungen werden eher zum Anlass dafür, *Ab*stand nach außen zu signalisieren als den Wunsch nach *Bei*stand. Die bloße Möglichkeit von Trostbegegnungen wird also schon durch fehlenden mitmenschlichen Kontakt in potentiellen Trostsituationen ausgeschaltet.

Der beschriebene Prozess wäre nun aber fehlgedeutet, wenn man ihn als eindeutiges Indiz für die zunehmende soziale Kälte in unserer Gesellschaft werten würde, als Anzeichen für die soziale Gleichgültigkeit. Häufig handelt es sich schlicht um Hilflosigkeit, Scheu, um die Angst etwas Falsches zu tun. Wie soll man sich denn verhalten? Was wünschen denn die Betroffenen selbst? Und was könnte wirklich trösten? Diese Fragen sind auch für SchülerInnen von höchster existentieller Bedeutung. Gerade im Pubertätsbruch, im Übergang vom „mythisch-wörtlichen" zum „synthetisch-konventionellen" Glauben (nach *James W. Fowler*), wird die Frage nach einem Umgang mit Leiderfahrungen, nach der Wirksamkeit eines Gottesglaubens angesichts des Ausbleibens von Verschonung, eine der zentralen „Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens"[2], so der evangelische Religionspädagoge *Karl Ernst Nipkow*. Welche theologischen und didaktischen Orientierungspunkte kann in diese Situation der Blick auf die Bibel als Urquelle christlichen Glaubens geben? Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden.

I. Ein scheiterndes Trostgespräch – Hiob und seine Freunde

Konzentrieren wir den Erkundigungsgang hinein in die biblische Tradition auf eine einzigartige Szene, *die* idealtypisch-fiktive Verwirklichung einer Tröstungssituation der Bibel schlechthin: Da sitzt ein Leidender im Staub, dem von heute auf morgen buchstäblich alles genommen worden ist – sein Besitz, seine Kinder, schließlich seine Gesundheit. Mehr als das: Der wichtigste mögliche Tröstungspartner hat ihn verlassen, seine Frau, die ihm hohnlachend riet: „Lästere Gott und stirb!" (2,9) Sein Name: Hiob[3], sprichwörtliche Verkörperung des Leidens, Archetyp des gottergebenen Dulders. Trost versucht sich Hiob in dieser Extremerfahrung zunächst selbst zu spenden. Er beruft sich auf eine spirituelle Tröstung mit Worten, die fortan zum internationalen Sprichwort geronnen sind, wieder und wieder in Sterbeanzeigen zitiert und in Grabsteine eingemeißelt werden: „Der Herr hat gegeben, der Herr hat genommen, gelobt sei der Name des Herrn!" (1,21) Und wie zur Bestätigung dieser bedingungslosen Unterwerfung unter Gottes allmächtigen, unergründlichen Willen fügt er als Erklärung seiner demütigen Annahme aller Schicksalsschläge an: „Nehmen wir das Gute an von Gott, sollen wir dann nicht auch das Böse annehmen?" (2,10)

Im ersten Moment scheint diese spirituelle Selbsttröstung tatsäch-

[1] *Vgl. dazu ausführlich mit weiteren Verweisen: Georg Langenhorst: Trösten lernen? Profil, Geschichte und Praxis von Trost als diakonischer Lehr- und Lernprozess (Ostfildern 2000).*

[2] *Karl Ernst Nipkow: Erwachsen werden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf (Gütersloh 1987), S. 49.*

[3] *Zum folgenden vgl.: Georg Langenhorst: Hiob unser Zeitgenosse. Die literarische Hiob-Rezeption im 20. Jahrhundert als theologische Herausforderung (Mainz 1994), S. 29-44. Dort auch Hinweise zur historisch-kritischen Einordnung des Hiobbuches, die für unsere Fragestellung zweitrangig sind.*

lich zu gelingen, umso mehr, als sie nun von anderen Menschen mitgetragen wird. Drei Freunde, Bildad von Schuach, Elifas von Teman und Zofar von Naama, erfahren von seiner Leidsituation und erweisen sich – jüdischer Gepflogenheit im Umgang mit Trauer gemäß[4] – als wahre Freunde: Ohne zu zögern brechen sie auf, treten die weite Reise zu ihrem leidenden Freund an, „um ihm ihre Teilnahme zu bezeigen und um ihn zu *trösten*" (2,11) – so wörtlich im Hiobbuch. Und das tun sie denn auch: Doch was sehen sie? Jemanden, den sie zunächst fast nicht erkennen, so sehr haben die markerschütternden Schicksalsschläge ihn verändert. Der, den sie als angesehenen, reichen, glücklichen Weisen kannten, hockt schmerzgeplagt vor einer Ruinenlandschaft in einem Häuflein Asche, schabt seine Wunden mit einer Tonscherbe, letztes Relikt seines Hab und Guts. Gute Freunde und wohlwollende Tröster, die sie sind, reagieren sie auf diesen Anblick so, wie es ihnen die – bis heute vielfach so befolgte – jüdische Trauertradition nahelegt: Sie schreien auf, weinen, zerreißen ihr Gewand, streuen sich Asche über die Häupter und bekunden so die tiefstmögliche Form von Mitleid. Ihr sprachloser Trost besteht im Mittragen, im Mitdasein, im Leidteilen. So sehr lassen sie sich auf diesen Trost ein, dass sie – entsprechend der „Schiwa", der traditionellen jüdischen Trauerwoche – „sieben Tage und sieben Nächte" bei Hiob sitzen, ohne ein Wort zu sprechen. Sie schweigen, einerseits – wie es im Text heißt – weil sie erkennen, dass „sein Schmerz sehr groß" ist: so groß, das jedes Wort hier falsch wäre. Andererseits jedoch entspricht es dem jüdischen Brauch, dass „die Tröstenden nur nach Einwilligung des Leidtragenden sprechen durften"[5].

Eine ideale Ausgangssituation also für eine gelingende Trostbegegnung! Und doch scheitert sie! Und doch wird das Verhalten der Freunde schließlich in aller Schärfe getadelt, ja: mit göttlicher Autorität zurechtgewiesen. Am Ende müssen sie sich von Gott sagen lassen: „Ihr habt nicht recht von mir geredet" (42,7)! Und noch weiter zugespitzt: Um ihre Rechtfertigung zu erlangen, muss Hiob vor Gott Fürbitte für sie einlegen, muss er sie durch ein Opfer auslösen. Für *Immanuel Kant* geraten die Freunde gar in den Verdacht, Lügner, Heuchler und Falschredner zu werden. In drastischen Worten prangert er ihre „Tücke" an, ihre Falschheit, „Dinge zum Schein zu behaupten, von denen sie doch gestehen mussten, dass sie sie nicht einsahen, und eine Überzeugung zu heucheln, die sie in der Tat nicht hatten"[6]. Die Tröster als Heuchler und Lügner? *Jürgen Ebach* unterläuft diese breit bezeugte Verurteilungstradition noch einmal und diskutiert seinerseits Argumente für und wider eines „Freispruchs für die Freunde Hiobs"[7]. Die Tröster also Opfer einer Rezeptionsgeschichte, die mit Verurteilungen schnell bei der Hand ist? Diese unterschiedlichen Deutungen verlangen nach Aufklärung: Warum misslingt dieser Trostversuch? Was läuft falsch? Was lässt diese Begegnung scheitern, die doch so idealtypisch gut begann?

1. Vom Scheitern allgemeingültiger Trostsprüche

Die Trostbegegnung Hiobs und seiner Freunde scheitert in dem Moment, in dem aus schweigender Anteilnahme der Versuch eines Trostgesprächs wird. Dabei ist es Hiob selbst, der das Schweigen bricht und die Freunde damit zu einer Reaktion geradezu zwingt. Mit seiner Schicksalsverfluchung weist er alles zurück, was ihm selbst zuvor und seinen Freunden jetzt noch heilig und wahr ist. „Ausgelöscht sei der Tag, an dem ich geboren wurde, die Nacht, die sprach: Ein Mann ist empfangen." (3,1) Ohne Vorwarnung bricht nach siebentägigem Schweigen dieser Extremfluch aus ihm heraus, mit dem er seine vormalige Geduld, Ergebung und Demut in das radikale Gegenteil umkehrt. Er rebelliert, begehrt auf, weist Gott als Schöpfer zurück! Er zöge es vor, besser gar nicht erst geboren worden zu sein, als so leidvoll leben zu müssen: „Warum starb ich nicht vom Mutterschoß weg?" (3,11)

[4] *Vgl. Hermann L. Strack/Paul Billerbeck: Kommentar zum Neuen Testament aus Talmud und Midrasch, Bd. IV: Exkurse zu einzelnen Stellen des Neuen Testaments. Abhandlungen zur neutestamentlichen Theologie und Archäologie 1928 (München 31961), S. 592-607.*

[5] *Ebd., S. 594.*

[6] *Immanuel Kant: Über das Mißlingen aller philosophischen Versuche in der Theodizee 1791, in: ders.: Werke in sechs Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. VI (Darmstadt 1964), S. 103-124, hier S. 117. Vgl. dazu: A. L. Loades: Kant and Job's Comforters (Newcastle 1985).*

[7] *Vgl. Jürgen Ebach: Gott und die Normativität des Faktischen. Plädoyer für die Freunde Hiobs, in: Michael Schibilsky (Hrsg.): Kursbuch Diakonie (Neukirchen-Vluyn 1991), S. 161-172.*

Die Freunde lassen ihn zunächst reden. Doch immer noch als gute Tröster *müssen* sie reagieren, ein solcher Ausbruch verlangt nach Worten! Doch nach welchen? Und wie gesprochen? Elifas ist der mutigste der Freunde, er unterbricht Hiobs Klagefluss und eröffnet das Gespräch. Und wie vorsichtig er beginnt! „Versucht man ein Wort an dich, ist es dir lästig? Doch die Rede aufzuhalten, wer vermag es?" (4,1) Psychologisch durchaus geschickt versucht er zunächst, Hiob auf seine eigene, ehemals tragende Überzeugung und geistige Stärke hinzuweisen:

Sieh, viele hast du unterwiesen
und erschlaffte Hände
stark gemacht!
Dem Strauchelnden
halfen deine Worte auf,
wankenden Knien
gabst du Halt.
Nun kommt es über dich,
da gibst du auf,
nun fasst es dich an,
da bist du verstört. (4,3-5)

Hiob erscheint hier als jemand, der früher selbst ein großer Tröster für andere war. Elifas ermuntert ihn – mit vorwurfsvollem Unterton –, den damals gespendeten Trost nun auch für sich selbst zu entdecken. Bis hierher wohl gesprochen! Doch dann versucht Elifas, Hiob mit einer Weltsicht zu trösten, die Gott, Mensch, Schöpfungsordnung und damit auch Leiden *erklärt*. Trost soll hier also durch rationales Verstehen gespendet werden. Wichtig dabei: Die Weltsicht, die Elifas beispielhaft vertritt, ist diejenige, die Hiob selbst vorher für gültig hielt, und die er eigentlich immer noch akzeptiert, indem er vehement ihre Geltung – und das heißt seine Rechtfertigung und Wiedereinsetzung ins Glück – einfordert. Elifas fordert ihn auf: „Bedenk doch! Wer geht ohne Schuld zugrunde? Wo werden Redliche im Stich gelassen!" (4,7) Hier scheint ein wesentliches Element im Weltbild der Weisheitstheologie[8] auf, der sogenannte „Tun-Ergehen-Zusammenhang"[9], auch benannt als zweipoliger „Vergeltungsglaube"[10]: Ursprünglich als nach vorn gerichtete Gerechtigkeitsutopie entstanden, wurde diese Überzeugung im Rückschluss zum Welterklärungsinstrument missbraucht. Eigentlich stand die tiefe, in Gott gegründete Hoffnung im Zentrum, Gott werde gute Menschen letztlich belohnen, so wie er schlechte Menschen letztlich bestrafen werde. Umgekehrt aber wurde dies nun so gedeutet: Wem es schlecht ergeht, der verdient dieses Schicksal auch, schließlich straft Gott nur Frevler. Und wem es gut ergeht, der verdient sein glückliches Schicksal offensichtlich, denn Gott belohnt Frömmigkeit und Rechtschaffenheit. Einem jeden ergeht es also genau so, wie er es verdient. Es gibt keine Ungerechtigkeit, denn Gott teilt jedem im Leben das Seine nach Verdienst zu.

Als Vertreter einer solchen Weltsicht aber bleibt den Freunden als echter Trost und als ernst gemeinter Rat nur der folgende: „Ich aber, ich würde Gott befragen und Gott meine Sache vorlegen" (5,8). Hiob müsse sein Gewissen erforschen, seine Schuld erkennen, vor Gott um Vergebung bitten, *dann* würde Gott sich seiner wieder annehmen. Dass Hiob sich in irgendeiner Form verschuldet habe, daran besteht für die Freunde kein Zweifel. Ein Ausweg aus seiner Not kann dann aber nur über das *Er*kennen und *Be*kennen dieser Schuld führen. Deshalb ist ihr Rat tatsächlich ernst gemeint und in ihren Augen eine wirklich helfende Strategie zur Überwindung der Krise.

Das Problem: Auf Hiob und seine Situation trifft ihr Erklärungsschema schlicht nicht zu. Hiob selbst weiß das, ist er doch ein Knecht Gottes und damit als völlig Unschuldiger ausgezeichnet. Wir Leser wissen das gleichfalls, kennen wir doch aus dem Prolog des biblischen Buches die Voraussetzung, dass Hiob zum unschuldigen Objekt einer Prüfung auserwählt worden ist, eben wegen seiner völligen Unschuld. Tragische Ironie jedoch: Die Freunde wissen dies nicht, können es nicht wissen! Und deshalb ist ihre Reaktion im Rahmen ihres Weltbildes völlig erklärlich und nachvollziehbar. Von hierher sind Missverständnisse von vornherein nicht zu vermeiden. Hiob appelliert denn auch leidenschaftlich an sie, seine besondere Situation anzuerkennen: Wieder und wieder lässt er seiner Klage freien Lauf. Und wendet sich an sie: „Belehrt mich, so werde ich schweigen, worin ich fehlte macht mir klar!" (6,24), wohl wissend, dass es eben keinen Grund, keine Ursache, kein Verschulden für sein Leid gibt: „Habt endlich die Güte, wendet euch mir zu, ich lüge euch nicht ins Gesicht!" (6,28)

[8] *Vgl. Horst Dietrich Preuß: Einführung in die alttestamentliche Weisheitsliteratur (Stuttgart 1987).*
[9] *Vgl. dazu etwa: Horst Dietrich Preuß: Der Tun-Ergehen-Zusammenhang, in: ders.: Theologie des Alten Testaments, Bd. I: JHWHs erwählendes und verpflichtendes Handeln (Stuttgart/Berlin/Köln 1991), S. 209-220.*
[10] *Georg Fohrer: Das Buch Hiob [1]1963 (Gütersloh [2]1989), S. 139.*

Umsonst, er redet an ihnen, sie reden an ihm vorbei! Ihr gut gemeinter Trostversuch schlägt ins Gegenteil um. *Jürgen Ebach* kommentiert treffend: „Je mehr sie zu Sinnstiftern und Trostfabrikanten werden, desto weniger bringen sie den Leidenden zum Aufatmen."[11] Und schon verschärft sich die Tonlage des Gesprächs. Bildad, der zweite Freund, wiederholt noch einmal die Botschaft, Hiob müsse zunächst seine Schuld erforschen und bekennen, nur so sei ein Ausweg und eine Wiederzuwendung zum Leben möglich. Doch gleichzeitig weist er (der Tröster) Hiob (den Leidenden) zu Recht: „Wie lange noch willst du derlei reden? Nur heftiger Wind sind die Worte deines Mundes." (8,1) Vergebens! Hiob geht auf ihn gar nicht ein, steigert vielmehr seine Gott-Klage zur Gott-Anklage[12] in jener Szene, die – einzigartig in der Bibel – Gott selbst zum Frevler erklärt:

Einerlei: so sag' ich es denn:
Schuldlos wie schuldig
bringt er um.
Wenn die Geißel plötzlich tötet,
spottet er
über der Schuldlosen Angst.
Die Erde ist in
Frevlerhand gegeben,
das Gesicht ihrer Richter
deckt er zu.
Ist er es nicht, wer ist es dann?
(9,22-24)

Gott ein Despot, der Menschen umbringt, egal ob schuldig oder unschuldig? Gott ein Zyniker, der die Todesangst der Schuldlosen auch noch verspottet? Gott ein Frevler? Wahrlich, das ist „starker Tobak" im Munde Hiobs, ja fast Gotteslästerung und Häresie! Kein Wunder jedenfalls, dass die ehemals so solidarischen Freunde nun vollends energisch werden: „Soll dieser Wortschwall ohne Antwort bleiben, und soll der Maulheld Recht bekommen?", so Zofar in direkter Reaktion, um ironisch fortzufahren: „Dein Geschwätz lässt Männer schweigen, du darfst spotten, ohne dass einer dich beschämt." (11,2-3) Und Elifas wird später noch deutlicher: „Ist nicht groß deine Bosheit, ohne Ende dein Verschulden?" (22,5)

Genug also der friedlich-empathischen Trostreden. Mit Recht hält *Volker Weymann* fest: „Die Trostversuche werden zu Streitreden"[13]; was als Trostgespräch begann, ist zur harten Wortschlacht ausgeartet. Nun legt auch Hiob seine letzte rhetorische Zurückhaltung den Freunden gegenüber ab. In ätzender Schärfe, beißender Polemik und triefender Ironie schleudert er die gegen ihn gerichteten Vorwürfe zurück: „Wahrhaftig, ihr seid besondere Leute, und mit euch stirbt die Weisheit aus." (12,2) „Was ihr wisst, weiß ich auch; ich falle nicht ab im Vergleich mit euch." (13,2) „Ihr aber seid nur Lügentüncher, untaugliche Ärzte alle!" (13,4) Zusammengefasst: „Ähnliches habe ich schon viel gehört; *leidige Tröster* seid ihr alle!" (16,2) „Wie wollt ihr mich mit Nichtigem trösten? Eure Antworten bleiben Betrug!" (21,34)

Lügentüncher, leidige Tröster, Betrüger – schärfer kann man Tröster nicht bloßstellen! Psychologisch plausibel und oft belegt: Ein scheiternder Trostversuch baut scharfe Aggression auf. Doch nicht genug damit, Hiob macht dann auch deutlich, warum seine vormaligen Freunde als Tröster versagen. Zwei harte Vorwürfe wirft er ihnen an die Köpfe. Erster Vorwurf: „Hört, hört doch auf mein Wort, das wäre mir schon Trost von euch." (21,2) Wirkliches Zuhören und Ernstnehmen dessen, was Hiob an Klagen vorbringt, das erwartet er. Echtes Zuhören wäre bereits Trost, doch gerade das können die Freunde anscheinend nicht. Sie fühlen sich vielmehr berufen, ihr Weltbild zu verteidigen und ihr eigenes Erklärungssystem Hiob überzustülpen, ohne zu merken, dass es auf ihn schlicht nicht passt. Damit verbunden der zweite Vorwurf: „So denkt, wer ohne Sorge ist, wer fest sich weiß, wenn Füße wanken" (12,6), hält Hiob ihnen entgegen. Ihre Weisheiten sind Erklärungen von Nicht-Betroffenen, von Außenstehenden, von Objektiven, und genau darum können sie nicht helfen: Die Sicht von außen, von oben, vom Allgemeinen trifft die Situation des Betroffenen nicht. Was allgemein richtig sein kann, verkehrt sich im Speziellen in das Gegenteil; was objektiv zutreffen mag, ist subjektiv falsch; was von außen stimmig erscheint, zerbröckelt aus der Innensicht in Fragmente.

[11] *Jürgen Ebach: Streiten mit Gott. Hiob, Bd. 1 (Neukirchen-Vlyun 1996), S. 42.*
[12] *Vgl. Karl-Josef Kuschel: Ist Gott verantwortlich für das Übel? Überlegungen zu einer Theologie der Anklage, in: Gotthard Fuchs (Hrsg.): Angesichts des Leids an Gott glauben? Zur Theologie der Klage (Frankfurt 1996), S. 227-261.*
[13] *Volker Weymann: Hiob, in: Christian Möller (Hrsg.): Geschichte der Seelsorge in Einzelporträts, Bd. 1: Von Hiob bis Thomas von Kempen (Göttingen/Zürich 1994), S. 35-53, hier: S. 45.*

2. Gelingender Trost durch Gott

Diese zwei Vorwürfe wird man sich zu Herzen nehmen müssen, bei allem, was künftig über Trost zu sagen sein wird. Denn nicht die so fromm ihren Gottesglauben verteidigenden Freunde, sondern Hiob wird am Ende des Buches bestätigt: Er, der aufbegehrende Rebell und Gotteslästerer hat recht geredet von Gott, nicht seine Freunde, die Bewahrer der damalig geltenden theologischen Orthodoxie. Vor allem die beiden Vorwürfe, die Hiob selbst ihnen macht, werden dadurch bestätigt. Trösten kann scheitern an fehlendem Zuhören und Sich-in-den-anderen-Hinein-versetzen, an unpassendem Beharren auf Erklärungsmustern, die nicht zutreffen, an der Position des objektiv Außenstehenden, der nicht zu dem subjektiv Betroffenen durchdringt. Hiob aber wird nicht nur bestätigt, sondern dadurch eben auch wirklich getröstet. Er hatte erkannt, dass das Trostgespräch mit den Freunden gescheitert war, und sich protestierend-rebellierend direkt an Gott gewandt. Und Gott gibt ihm nicht nur eine Antwort auf seine Klagen[14], er spendet offensichtlich auch jenen Trost, den die Freunde nicht geben konnten. Und dies gleich dreifach:

- Dadurch, dass er Hiob an- und erhört und ihm antwortet, schafft er schon ersten Trost: *Trost durch Annehmen, Ernstnehmen und echtes Zuhören.*
- Doch mehr noch: Dadurch, dass er darüber hinaus Hiobs Klagen, ja: Anklagen nicht zurückweist, sondern als legitime Sprachformen des Leidenden in seinem Ringen mit Gott zulässt, räumt er diesen Sprachformen einen legitimen Platz ein: *Trost durch die Zulassung von Klage als vorbehaltlosem Aussprechen des Leides.*
- Trost spendet Gott im Hiobbuch aber drittens durch eine inhaltliche Zusage. Er lässt Hiob in seiner Antwort ja eine Art kosmisch-universaler Schöpfungsrevue[15] schauen, in der vor allem die chaotischen, absurden, dem Menschen unverständlichen oder gar feindlichen Elemente der Schöpfung beschworen werden. Diese Vision wird aber verbunden mit der Zusage, dass er, Gott, die Schöpfung gerade in ihrem scheinbaren Chaos, ihrer vermeintlichen Undurchschaubarkeit und Feindlichkeit kontrolliert, bändigt, in den Händen hält. Das ist der dritte Trost im Hiobbuch: Gerade jenseits der Verstehbarkeit der Welt und des eigenen (Leid-) Schicksals steht die Zusage, dass Gott letztlich das scheinbar Absurde trägt, hält und zum Guten steuert. Nur weil er diese Zusage annimmt zieht Hiob ja seine Klage zurück, fügt er sich unter Gottes neu und anders erkannte Schöpfungsordnung, wendet er sich dem Leben wieder vertrauensvoll zu. Drittens also: *Trost durch das Angebot, auf Gottes größere Weisheit und seinen letztlich guten Schöpfungsplan auch jenseits von Verstehbarkeit zu vertrauen.*

Ein scheiterndes Trostgespräch zwischen Freunden als Mahnmal falschen Tröster-Verhaltens; gelingender Trost in einer Gottesbegegnung: Diesen Spannungsbogen schlägt das Hiobbuch als biblischen Auftakt hinein in unsere Fragestellung. Gerade in dieser Doppelspannung wird das Hiobbuch für leidende Menschen aller Zeiten – so *Wilhelm Pesch* – „ein einzigartiges Trostbuch"[16].

II. Trösten lernen? Didaktische Eckpunkte

Was aber kann man im Blick auf die Arbeit mit SchülerInnen von, gegebenenfalls mit diesem biblischen Buch lernen? Als Vorgabe für die folgenden Ausführungen soll gelten: Menschen aller Altersstufen können sich in ihrem Umgang mit Trauer[17], Verlust-, Not- und Leiderfahrungen – sei es eigenes Leid, sei es das bezeugte Leid anderer – verändern. Sie können sich verändern im Blick auf ihre *Einstellungen* (etwa: „welchen Stellenwert gebe ich dem Leid in meinem Leben"), ihre *Kenntnisse* (etwa in Bezug auf die Kenntnis der Trauerphasen oder von biblischen Kernaussagen zum Thema „Gott und das Leid"), ihre *Verhaltensweisen* (etwa: die viel-

[14] *Dieser Aspekt kann hier nicht weiter ausgeführt werden, vgl. dazu: Georg Langenhorst, Hiob unser Zeitgenosse, S. 331-350.*

[15] *Vgl. dazu: Othmar Keel: Jahwes Entgegnung an Ijob. Eine Deutung von Ijob 38-41 vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Bildkunst (Göttingen 1978); Jürgen Ebach: Leviathan und Behemoth. Eine biblische Erinnerung wider die Kolonialisierung der Lebenswelt durch das Prinzip der Zweckrationalität (Paderborn 1984).*

[16] *Wilhelm Pesch: Hiob: Trostbuch in der Begleitung Schwerkranker, in: Andreas Cesana (Hrsg.): Warum? – Hiob interdisziplinär diskutiert. Mainzer Universitätsgespräche 1997/98 (Mainz 1998), S 147-165, hier: S. 147.*

[17] *Vgl. dazu: Verena Kast: Kann man trauern lernen?, in: Lebendige Katechese 5 (1983), S. 100-106..*

fach bezeugte Verdrängung von Trauer und Vermeidung des Umgangs mit Leid und Leidenden), schließlich ihre *Handlungsmuster* (etwa: in der konkreten Art und Weise der Zuwendung zu Trauernden). Herbeigeführt werden können solche Veränderungen durch Beziehungen zu, Erfahrungen mit und Reflexionen über andere Menschen (Freunde, Verwandte, Tröster, Leidende, Lehrende), Medien (wie der Bibel, Musikstücken, Trostschriften, theologisch-philosophischen Schriften oder diesem Buch) oder Gegenstände (wie etwa Kunstwerke, Herbstblätter oder Steine).

1. Grunsatzüberlegungen zum Trösten-Lernen

Was folgt aus diesen Vorgaben für das *Trösten-Lehren*? Das Lehren ist der in persönlichem Kontakt oder durch mediale Vermittlung vollzogene Versuch, andere Menschen zu den aufgezeigten Lernprozessen anzuregen und sie dabei zu begleiten. Es geschieht aus der Überzeugung, dass die im Lernprozess stattfindenden Veränderungen Chancen für die Lernenden bereitstellen, ihr Leben besser verstehen und bewältigen zu können. Welche Lernchancen das im Einzelnen sind, gilt es im konkreten Spezialfall darzustellen. Den Begriff *Lernchance* – den ich im Anschluss an *Horst Klaus Berg* aufgreifen möchte – ziehe ich mit Bedacht dem geläufigeren Begriff „Lernziel" vor, weil der Begriff „Ziel" impliziert, dass derjenige, der ein solches formuliert, „die 'Sache' schon hat und nun ihre Bedeutung für den Lernprozess bestimmt", wohingegen die Rede von „Chancen" voraussetzt, „dass der, der einen Lernprozess anzustoßen hat, zunächst einmal für sich selbst sucht"[18]. Gerade bei so persönlichen und existentiellen Prozessen und Befindlichkeiten wie Getröstet-Werden oder Getrost-Sein trifft eine solche Annäherung eher den tatsächlichen Sachverhalt. Außerdem wird im Begriff „Lernchance" deutlich, dass es um die Perspektive des Lernenden selbst geht, nicht um von außen vorgegebene, genau abgesteckte und gegebenenfalls eindeutig abprüfbare Ziele des Lehrenden.

Lehren und Lernen des Tröstens ist fraglos in unterschiedlichen Kontexten, Institutionen und Begegnungen möglich. Davon ist auch der Psychologe *Gunnar von Schlippe* überzeugt, wenn er bewusst provokativ davon spricht, dass „Tröstung eine Methode ist, also methodisierbar ist, erlernbar ist"[19]. Von diesem Ansatz geht auch diese Untersuchung aus. Um jedoch nicht nur allgemein und abstrakt zu bleiben, sollen die folgenden Ausführungen an *drei exemplarischen Lern- und Handlungsfeldern* im Blick auf die praktische Umsetzung konkretisiert werden. In allen drei Bereichen geht es dabei im Folgenden um Trösten-Lernen ohne psychologische, psychiatrische oder therapeutische Spezialausbildung. Sie stehen zudem allesamt unter dem Vorzeichen, sämtliche Erscheinungsformen von Leid strukturell und gesellschaftspolitisch zu analysieren und wo immer, wie immer möglich zu verändern oder wenigstens abzumildern.[20] Begleitend dazu und jenseits der anzustrebenden Veränderbarkeit stehen die drei folgenden Trostbereiche:

- Erster Lern- und Handlungsort: Trösten als Grunddimension christlicher Praxis in *persönlichen Begegnungen*. Für jeden Menschen – spezifisch im Rahmen unserer Fragestellung: für jeden Christen – gehört der Umgang mit Trauer, Verlust, Not und Leid zu den individuellen Alltagserfahrungen und somit zu den unausweichlichen Lernaufgaben des Lebens. Unabhängig von der möglichen Anbindung an Kirchengemeinden und andere Gemeinschaften oder Institutionen wird so – in bestimmten Lebenssituationen – Trösten zu einer Herausforderung jedes Einzelnen in seinem „Privatbereich", in persönlichen Begegnungen.
- Zweiter Lern- und Handlungsort: Trösten als Grunddimension diakonischen Selbstvollzugs der *Gemeinde*. Die klassische Verortung diakonischen Lernens in der Fachliteratur liegt im Bereich der kirchlichen Gemeinschaft, sei es der Ortsgemeinde oder des institutionalisierten Sozialdienstes der Kirchen (vor allem: Diakonie, Caritas). Über den Bereich der sich aus Verwandtschaft oder Bekanntschaft ergebenden persönlichen Begegnungen hinaus eröffnet der Blick auf die kirchliche Gemeinschaft neue Dimensionen von Trostrede (Verkündigung), Trosthandeln (soziale Praxis) und Trostlernen (pädagogisches Ein- und Ausüben).

[18] *Horst Klaus Berg: Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden (München/Stuttgart 1991), S. 38.*

[19] *Gunnar von Schlippe: Trösten – aus der Sicht des Psychologen, in: Berliner Hefte für evangelische Krankenseelsorge 31(1972), a.a.O., S. 33.*

[20] *Vgl. Regina Ammicht-Quinn: Von Lissabon bis Auschwitz. Zum Paradigmenwechsel in der Theodizeefrage (Freiburg 1992), S. 268: „Voraussetzung für sinnvollen Trost ist der Versuch, die Verflechtungen zwischen physischen und moralischen Übeln zu durchschauen und, wo immer es möglich ist, sie zu lösen".*

- Dritter Lern- und Handlungsort: Ein weiterer spezifischer Ort religionspädagogischer Praxis ist schließlich der *schulische Religionsunterricht.* Immer mehr setzt sich die Einsicht in der Religionspädagogik durch, dass diakonisches Lernen nicht ausschließlich Aufgabe der Gemeinden sein kann, sondern als christlicher Wesensvollzug in den kirchlich verantworteten Religionsunterricht unverzichtbar hineingehört. Damit wird gerade keine Überfrachtung der schulischen Möglichkeiten anvisiert, sondern im Gegenteil eine neue, an real möglicher Umsetzung orientierte Chance eröffnet. Deshalb sollen Überlegungen zum Trösten-Lernen in der Schule im Zentrum dieses Beitrags stehen.

Mit diesen drei Lernorten sind die wichtigsten Bereiche diakonischer Lernprozesse benannt. Ihre Reichweite, ihre praktische Bedeutung ist dabei sehr unterschiedlich zu bestimmen.

- Trösten-Lernen in persönlichen Begegnungen wird in den meisten Fällen ein Prozess sein, der entweder in unmittelbaren Siuationen selbst abläuft oder aber im Hinblick auf solche konkrete Betroffenheit, also in der plötzlichen Konfrontation mit Leidenden und Trauernden aus dem persönlichen Umfeld. Lernhintergrund ist hier vor allem die Vorerfahrung aus ähnlichen Situationen, Lernperspektive das konkrete Verhalten und Handeln im Einzelfall.
- Trösten-Lernen im gemeindlichen Bereich betrifft grundsätzlich auch diesen Bereich persönlich unmittelbarer Begegnung, weitet aber den Blick auf die Einübung eines allgemeinen, auch situationsunabhängigen Umgangs mit Leid und Trauer, der sich dann im Einzelfall bewähren muss.
- Im schulischen Religionsunterricht wird Trösten-Lernen schließlich vor allem situationsunabhängig erfolgen. Die Lernprozesse hier lassen sich vorwiegend als „vorsorgende Lernprozesse" bestimmen, die Schüler für mögliche Situationen sensibilisieren und vorbereiten wollen. Der Umgang mit konkreter Leiderfahrung wird im schulischen Bereich oft nur in Zusammenarbeit mit der Schulseelsorge möglich werden. Im Unterricht selbst geht es primär um eine distanzierte und allgemeine Auseinandersetzung, die den Schülern ein persönlich-unmittelbares Lernen nur anbieten kann. Das hier vermittelte „Glaubenswissen" versteht sich so als „Lebenswissen", welches – mit den Worten *Jürgen Werbicks* – an erster Stelle „die Grundkonflikte und Reifungskrisen des menschlichen Lebens kreativ bestehen hilft"[21].

Nur von diesem letzten Lernort soll im Folgenden explizit die Rede sein.

2. Trösten-Lernen im Religionsunterricht der Realschule

Begründungszusammenhang und Lernvoraussetzungen

Wenn im Anfangsunterricht der Grundschule ein „Realvollzug Trösten" durchaus möglich scheint, so wird dies in der Sekundarstufe fast unmöglich. Junge Jugendliche der Sekundarstufen bringen ihre Gefühle im oft als entfremdet und gezwungen erlebten schulischen Unterricht nicht mehr direkt zum Ausdruck. Sie brauchen – umgekehrt betrachtet – auch den Schutz der indirekten Annäherung, die Möglichkeit der distanziert-abwägenden Auseinandersetzung gerade bei persönlich relevanten Themen. Im Gespräch über Bilder und Texte oder in der Beschäftigung mit diesen oder anderen Medien und Gegenständen bringen sie dabei durchaus eigene Lebenserfahrungen ein. Gerade im direkten Umgang miteinander haben sie jedoch fast stets Scheu, persönliche Emotionen zu zeigen, die sie als schwach oder sensibel, schlicht als „uncool" entlarven würden[22]. Ein jeder unmittelbar erfahrungsbezogene Zugang zu Leid und Trauer, ein jeglicher „Realvollzug Trösten" würde aber genau solche Haltungen und Verhaltensweisen voraussetzen. Deshalb wird hier der tendenziell zu vollziehende Schwenk weg von einem „Einüben *in*" hin zu einem „Reden *über*" unumgänglich. In dieser Konzeption hat die affektive Dimension, hat „Betroffenheit" durchaus seinen – freilich distanzierter möglichen – Platz. Und dass darin sich für einzelne Schüler eine tatsächliche Haltungssensibilisierung und Verhaltensänderung ergeben kann, wird damit nicht ausgeschlossen.

Fowler weist darauf hin, dass sich mit Beginn des Eintritts in die Sekundarstufe bei einer Vielzahl von Kindern der Übergang zur dritten Glaubensstufe allmählich durchzusetzen beginnt. Der

[21] *Jürgen Werbick: Glaubenlernen aus Erfahrung, Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens (München 1989), S. 69.*

[22] *Diese Beobachtung trifft tendenziell eher für Jungen als für Mädchen zu. Möglich deshalb, dass in einer reinen Mädchenklasse dieser Vorbehalt nicht so deutlich zu Tage treten würde.*

„mythisch-wörtliche" Glaube zerbricht, ein häufig schmerzvoller Ablösungsprozess, der das ganze Weltbild und das grundlegende Daseinsgefühl der Kinder ins Wanken bringen kann. Mit der Verabschiedung dieser Glaubensstufe bricht für nicht wenige der Gottesglaube schlechthin in sich zusammen. Für sie gilt: Wenn die von Vertrauenspersonen überlieferte Rede von Gott nicht einlinig-wortwörtlich wahr ist, dann hat sie schlicht gar keinen Sinn mehr. *Ralph Sauer* betont deshalb zu Recht: „Überblickt man die (...) Äußerungen Jugendlicher zur Leidensproblematik, so tritt die zentrale Bedeutung dieses Problems für den Heranwachsenden hervor, das in diesem Alter existentielle Dimensionen annimmt."[23] Gerade hier bewahrheitet sich Nipkows oben bereits aufgerufene Rede von der Leidfrage als möglicher „Einbruchsstelle für den Verlust des Glaubens an Gott".

Leiden ist für viele Jugendliche nicht nur eine Facette neben anderen gleichwertigen Alltagserfahrungen, nicht nur ein intellektuelles Problem im Hinblick auf den Verlust eines alten und den Zusammenbau eines neuen Weltbildes, sondern häufig existentiell-tiefes Erlebnis. *Friedrich Schweitzer* betont: „Als wichtigster Ort der Religion Jugendlicher erweist sich die eigene Lebensgeschichte"[24]. Darum geht es: Erfahrungen von Einsamkeit, Ausgestoßensein, Sinnlosigkeit und Fremdheitsgefühlen, Prozesse zerbrechender Freundschafts- und Liebesbeziehungen und Konflikte mit den scheinbar oder tatsächlich so unverständigen Eltern, tief wahrgenommene Erfahrungen von Sterben und Tod wichtiger Menschen, dazu Schulängste, Versagensfurcht und Zukunftszweifel – für viele Heranwachsende sind dies wichtige Felder von „Gegenwartsbedeutung" (*Klafki*), sind dies die entscheidenden Lebensdimensionen. In ihnen entscheidet sich ihr Selbstbild, ihre Weltwahrnehmung sowie ihr künftiges Gottesbild („Zukunftsbedeutung").

Sicherlich gibt es, ausgehend von dieser Lebensphase, ungezählte Biographien des Scheiterns und der Verzweiflung. Glaubt man den Fachleuten, so öffnet sich jedoch für eine Mehrzahl der Kinder und pubertierenden Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott[25] und Leid langsam und allmählich – gerade durch glaubwürdige Vorbilder und Bezugspersonen, die selbst diesen Prozess kennen und authentisch zu den dort aufgebrochenen Zweifeln stehen – eine neue Glaubensstufe, welche Fowler „synthetisch-konventionell" nennt. In einer Kurzfassung seiner religiösen Entwicklungstheorie hat er sie wie folgt beschrieben:

> Neue kognitive Fähigkeiten ermöglichen das Erfassen der eigenen Perspektive und der des anderen und machen es erforderlich, verschiedene Selbst-Bilder zu einer stimmigen Identität zu integrieren. Eine persönliche, weitgehend unreflektierte Synthese von Glauben und Werten bringt eine Stärkung der Identität mit sich und vereint den Einzelnen mit anderen in emotionaler Solidarität.[26]

Jugendliche müssen also – aus reflexiver Selbstdistanz – ihre Identität aus mehreren Bausteinen synthetisch neu bestimmen, im Umgang mit anderen Menschen genauso wie im Umgang mit Gott. Alte Erklärungen – auch solche, die das Trösten betreffen – verlieren ihre früher mögliche einlinige Plausibilität. Sie können und müssen ersetzt werden durch einleuchtende und neu beziehungsstiftende Überlegungen. Das neue System ist eines, das weder unabhängig von wichtigen neuen Beziehungsfiguren existieren kann, noch bereits absolut eigenständige reflexive Durchdringung aufweist. Es bleibt so – nach Fowler – eben weitgehend „konventionell". Im Bereich der Frage nach einem Erklärungsmodell für Leid zeigt sich diese „Konventionalität" dadurch, dass zwar der frühe Kinderglaube an den allesverursachenden Gott nur noch bei wenigen Schülern weiterlebt, dass jedoch an dessen Stelle überwiegend eine Vorstellung von Gottes Rechtfertigung tritt, die nach dem „Do-ut-Des-Muster"[27] (*Anton A. Bucher*) denkt: Gott bestraft und belohnt nach vollendetem Gerechtigkeitsprinzip. Leid und Trauer werden also vornehmlich im Kontext des Modells der Strafe gedacht.

Rainer Oberthür weist freilich darauf hin, dass Fowler, Bucher und andere Stufentheoretiker in ihrer eher starren Zuteilung die

[23] *Ralph Sauer: Gott – lieb und gerecht? Hilfen zur Leidensproblematik in der Sekundarstufe I und II (Freiburg/Basel/ Wien 1991), S. 24.*

[24] *Friedrich Schweitzer: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters (Gütersloh 1996), S. 44.*

[25] *Beeindruckende Textbelege bei: Robert Schuster (Hrsg.): Was sie glauben. Texte von Jugendlichen (Stuttgart 1984)*

[26] *James W. Fowler: Eine stufenweise geschehende Einführung in den Glauben, in: Concilium 20 (1984), S. 309-315, hier: S. 312. Vgl. ders.: Stufen des Glaubens, a.a.O., S. 191 f.*

[27] *Anton A. Bucher: Kinder und die Rechtfertigung Gottes?, - Ein Stück Kindertheologie, in: Schweizer Schule 10/1992, S. 9. Bucher zufolge teilen 75,8% der 11-13jährigen eine solche Vorstellung. Die Datenbasis ist jedoch nur bedingt repräsentativ.*

Kinder unterschätzen. Schon Kinder in der früheren Entwicklungsstufe schätzt er aufgrund eigener Erfahrungen mit Schülern anders ein, um so mehr gelten seine Ausführungen für die Schüler der Sekundarstufe 1: „Sie sind auf der Suche nach tragfähigen Antworten in der Theodizeefrage, die die Freiheit der Menschen nicht beschneiden, traditionelle Vorstellungen der Allmacht Gottes zu Gunsten eines mitleidenden Gottes in Frage stellen und dennoch Gottes Güte und Gerechtigkeit, aber auch seine Verborgenheit nicht aufgeben."[28]

Doch auch diese Position Oberthürs scheint mir viel zu stark verallgemeinert, neigt zudem zur programmatischen Überschätzung der Kinder, die in thematisch gesteuerten Gesprächen zu diesem Thema ihre Äußerungen viel stärker gewichten als in ihrem tatsächlichen Lebensalltag. Wir müssen bei Kindern dieser Altersstufe mit sehr verschiedenartigem Bewusstsein, unterschiedlichen Fragehaltungen und völlig verschiedenen Verständnishorizonten rechnen. *Reinhold Mokrosch*[29] arbeitet überzeugend vier solche gleichzeitig existierende Ansichten von 8-12jährigen Kindern über den Zusammenhang der Frage nach Gott und dem Leid heraus:

- **Ein Teil der Kinder denkt „magisch-mythisch" und wünscht sich „ein magisches Eingreifen Gottes";**
- **andere Kinder „zweifeln angesichts von Leid an Gottes Macht, ja an Gottes Existenz";**
- **wieder andere „entdecken Gottes Mitleid und fordern kein magisches Eingreifen von ihm", gerade sie sind „offen für den Gedanken, dass Gott (...) sie tröstet, begleitet und in seiner Hand hält";**
- **eine vierte Gruppe schließlich gibt allein den „Menschen die Schuld am Leid" und hält „Leid für 'normal'".**

Bei genauem Hinsehen erkennt man, dass sich diese vier Grundtypen nicht nur bei Kindern und Jugendlichen, sondern auch bei Erwachsenen – in verschiedenen Stimmungen und Grundbefindlichkeiten – finden lassen[30]. Die Zielrichtung eines religionspädagogisch verantwortbaren Umgangs mit diesen Vorstellungen ist dabei unbestritten. Mokrosch formuliert: „Leiderfahrungen sollten religionspädagogisch so aufgearbeitet werden, dass Gottes Liebe als mitleidende und tröstende Liebe erscheint, so wie Jesus Christus durch sein Leiden mit allen Leidenden mitgelitten und sie getröstet hat".[31] Ähnlich *Sauer*: „Im Zentrum unserer Rede von Gott muss das Bild des mit-leidenden Gottes stehen"[32]. Nur – wie lässt sich das umsetzen? Und welche vom Lernenden aus gedachten Lernchancen und Entdeckungsmöglichkeiten von tragfähigem Trost eröffnen sich wirklich?

Ausgesuchte Lernelemente

Der Blick auf konkrete schulische Umsetzungen sollte sich zunächst dessen Grenzen vor Augen halten. Wenn es hier um tiefste persönliche Betroffenheit geht, um die Tragfähigkeit oder Brüchigkeit von Biographien und Glaubenswelten, dann kann und darf der Religionsunterricht die behandelten Fragen nicht bis auf den Grund der Persönlichkeit ansprechen. Er kann „nur erste Anstöße vermitteln, die anderswo aufgegriffen, weitergeführt und vertieft werden müssen"[33] – selbst dann, wenn es ein solches „anderswo" im Leben vieler Schüler schlicht nicht geben wird. Das birgt stets das Risiko, Abgründe aufzureißen, die man als Lehrender nicht erkennt, nicht wahrnimmt und deren weiteres Schicksal man nicht im Blick hat. Trotzdem ist die Grundfrage für Heranwachsende so zentral und wichtig, dass man sich mit diesem Risiko abfinden muss und das Thema im Unterricht behandeln sollte.

Im Anschluss an *Ralph Sauer* kann man dabei erstens die „Notwendigkeit einer eigenen Unterrichtseinheit über das Leid"[34] vehement einfordern, anderseits das neunte oder zehnte

[28] *Rainer Oberthür: Kinder fragen nach Gott und Leid. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht (München 1998), S. 195.*
[29] *Alle folgenden Zitate: Reinhold Mokrosch: Kinder erfahren Leid und fragen nach Gott – wie sollen wir reagieren?, in RpB 35/1995, S. 91-94.*
[30] *Dies erkennt auch Ralph Sauer: Kind und Leid, in: Religionspädagogische Beiträge 35/1995, S. 97-102, hier: S. 102: „Beim Studium der Äußerungen von Kindern und Jugendlichen zum leidigen Theodizeeproblem fällt auf, wie gering eigentlich der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen ist".*
[31] *Reinhold Mokrosch: Kinder erfahren Leid, a.a.O., S. 95.*
[32] *Ralph Sauer: Gott – lieb und gerecht?, a.a.O., S. 55.*
[33] *Ebd., S. 29.*
[34] *Ebd., S. 83*

Schuljahr als „das geeignete Alter für die Behandlung der Leidproblematik“[35] ansehen, weil hier einerseits die größeren Eigenerfahrungen der Schüler die persönliche Betroffenheit noch verstärkt und andererseits die kognitive Entwicklung eine Form der distanzierend-reflexiven Durchdringung erleichtert. Auch durch statistisch erfasste Lehrererfahrungen lässt sich diese Einschätzung unterstreichen: Während in einer groß angelegten repräsentativen Meinungsumfrage des Allensbacher Instituts für Demoskopie von 1987[36] nur 33,7% der katholischen Religionslehrer die Unterrichtseinheit zu „Tod, Sterben“ so einschätzten, dass sie nach ihren Erfahrungen bei Schülern der Klassen 1 bis 7 „gut ankommt“, bejahen dies 57,7% der Religionslehrenden im Blick auf Schüler ab Klasse 8. Der erste Wert liegt deutlich im unteren Spektrum (Platz 23 unter 34 Themen) der möglichen Unterrichtsthemen, der zweite liegt hingegen auf Platz 7 unter 34 angebotenen Themenbereichen. In der Einschätzung der katholischen Religionslehrer im Blick auf die Beliebtheit der Themen bei ihren Schülern wird also eindeutig eine Behandlung von „Tod und Sterben“ und dazugehörige Fragen wie Trost und Trösten ab Klasse 8 als sinnvoller eingestuft.

Im Blick auf konkrete Unterrichtselemente gilt es zunächst, die Unterschiede der Schulformen im Spannungsfeld von Hauptschule bis Gymnasium zu berücksichtigen. Vor allem die methodische Frage nach dem Einsatz von Texten[37] wird sehr unterschiedlich ausfallen. Während bei Schülern der Hauptschule weder von einem wirklich analytischen Textzugang noch von der Fähigkeit, kreative Texte selbst zu gestalten, in jedem Fall ausgegangen werden kann – wenngleich diese Methoden in Ansätzen und mit Strukturhilfen natürlich durchaus eingesetzt werden können –, lassen sich solche Elemente im Gymnasium anders einbauen. Das methodische Geschick vor Ort bleibt hier der Einschätzung des Lehrenden überlassen.

Welche didaktisch-methodischen Unterrichtselemente kommen überhaupt bei 15-16jährigen in Bezug auf Trauer, Leid und Trost in Betracht? Vier grundlegende Elemente scheinen mir wichtig. Ein erster Punkt: Die Berechtigung, ja Notwendigkeit von *Fragen*. *Oberthür* betont – schon im Blick auf jüngere Schüler, umso mehr im Bezug auf Jugendliche – die grundsätzliche Bedeutung von „Fragen als notwendiger Ort der Gotteserfahrung und Gotteserkenntnis“[38]. Das gilt für unser Thema in verschärfter Form: Über Leiderfahrungen und Trostmöglichkeiten kann man nur nachdenken und gemeinsam ins Gespräch kommen, wenn man Fragen als erste elementare Zugangsdimension zulässt: Warum erfahren Menschen überhaupt Leid? Warum manche mehr und andere weniger? Warum gibt es überhaupt Leid? Zur Theodizeefrage gewendet: Warum lässt Gott das zu? Und wie können Menschen damit umgehen – Trauernde selbst und Menschen im Umgang mit Trauernden? Ohne eine solche Grundhaltung der Nachfrage an Erfahrung, Wirklichkeit und Deutung kann ein existentielles Thema nicht in den Blick kommen.

Als methodischer Zugang wäre es deshalb beispielsweise möglich, mit aktuellem, aus Zeitungen zusammengesuchtem Bildmaterial einzusteigen: Menschen werden in ihrem Alltag gezeigt: in Harmonie, Erfolg und (Werbe-)Glück genauso wie in Krieg, Trauer und Leid. Gerade das zunächst unkommentierte Nebeneinander kann die bei Schülern ja zumindest verborgen vorhandenen Fragen wecken. Sei es als Bildzusammenlegung, sei es als Collage: so können die beiden Grunderfahrungen zunächst gegenübergestellt werden. Von ihnen her sind gesteuerte Nachfragen möglich: Trennt sich in unserer Erfahrung tatsächlich so einfach Glück und Leid, oder ist es nicht oft untrennbar verbunden? Wo? Ist das alles halt hinzunehmen, „Schicksal“? Stellen sich den Schülern also die von mir als Lehrer unterstellten Fragen tatsächlich überhaupt, oder sind sie nur meine Fiktion? Wenn ja, welche Fragen stellen sich für die Schüler konkret? Mit solchen Methoden kann ein Einstieg in unsere Problemstellungen erfolgen.

Neben dem Fragen steht eine zweite elementare Zugangsdimension: das *Klagen*. Was oben für den Umgang von Gemeinden mit Leid, Trauer und Trost ausgeführt wurde, lässt sich hier direkt auf die Schule übertragen: ein Wiederbetonen des Rechtes zur Klage. Die bewusst nachvollzogene Verankerung der Klage in der biblischen Tradition kann einerseits dieses Recht zur Klage verdeutli-

[35] *Ebd., S. 32.*

[36] *Institut für Demoskopie Allensbach: Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts (Allensbach 1987), Tabelle 8b; 9a.*

[37] *Vgl. dazu: Georg Langenhorst: Vom Umgang mit Texten im Religionsunterricht: Notwendiges Übel oder Chance zur kreativen Gestaltung?, in: ru 28 (1998), S. 140-144.*

[38] *Rainer Oberthür: Kinder fragen nach Gott und Leid, a.a.O., S. 38.*

chen, andererseits Sprachhilfen bereitstellen. Psalmen[39], Klagelieder oder Passagen aus dem Hiobbuch sind mögliche Vorbilder, anhand derer Kinder und Jugendliche ihre eigenen Klagen formulieren können. Klagen haben ihre unverzichtbare psychologische Funktion, aber auch ihre theologische wie pädagogische Bedeutung. *Ralph Sauer* führt aus: „Die dem Leid angemessene Sprache vor Gott ist (. . .) die Klage", um zu folgern: „Wir sollten es daher auch Kindern nicht verwehren, sich klagend an Gott zu wenden."[40] In jedem Fall kennen Schüler „klageträchtige Situationen"[41] aus ihrem Alltag, an die man im Unterricht anknüpfen kann.

Doch nachgefragt: Sauer setzt damit voraus, dass die Klage stets als Gebetsklage – oder „Klagegebet"[42] – an und vor Gott formuliert wird. Diese Voraussetzung scheint mir weder zwingend noch in jedem Falle sinnvoll. Grundsätzlich ist es in religionspädagogischer Praxis und Theorie umstritten, ob überhaupt und – wenn ja – mit welchem Stellenwert das Gebet als Form in der Sekundarschule seinen Platz hat.[43] Vor allem im Blick auf pubertierende Jugendliche wird ein „Einsatz" von Gebeten im Religionsunterricht eher selten möglich sein – wenngleich das natürlich nicht ausgeschlossen ist, wenn Lehrerpersönlichkeit und Klassenkonstellation „passen".

Diese Einschätzung wird von Umfragen bestätigt: Nach einer Umfrage des Allensbacher Demoskopischen Instituts aus dem Jahre 1988 gaben weit mehr als die Hälfte aller Befragten der über 14jährigen, die sich nicht vom katholischen Religionsunterricht abgemeldet hatten, an, dort „nie" zu beten[44]. Interessant dabei: In einer Gegenumfrage des gleichen Instituts an katholische Lehrer, ob im Religionsunterricht gebetet werde, gaben nur 25,5 % an, „nie"[45] zu beten, weitere 27,4 % kreuzten an „ganz verschieden". Selbst wenn hier auch Grundschullehrer mitbefragt wurden, deren Schülerkreis oben nicht zu Worte kam, bleibt die deutliche Diskrepanz, dass Religionslehrer von einem sehr viel intensiveren Einsatz von Gebeten ausgehen, als dies von Schülern wahrgenommen oder angegeben wird. Nach neuesten Erhebungen der Shell Jugendstudie 2000 beten nur noch 27 % der Jugendlichen überhaupt[46], und diese Zahl wird durch den Anteil der befragten Muslime noch maßgeblich gestützt.

Konsequenz für unser Thema: Wenn *Johannes Spölgen* in Bezug auf Gebetstrost für ein Kind formuliert: „Im Gebet kann es sich von der Seele reden, was es bedrückt (...) und Trost darin finden"[47], so hat er darin im Fall einer passenden Gesamtkonstellation im Religionsunterricht sicherlich Recht. Ob solche Prozesse jedoch ihren Platz tatsächlich im Religionsunterricht der Normalschule haben können und sollen, ist umstritten und wird unterschiedlich praktiziert. Je mehr sich Religionslehrer dem von *Albert Biesinger* vertretenen Programm verpflichtet wissen, im Religionsunterricht vor allem die „Erschließung der Gottesbeziehung"[48] ins Zentrum zu stellen, umso mehr werden sie an dieser Stelle die Aufnahme von Gebeten und meditativen Stilleübungen[49] befürworten und einüben.

Grundsätzlich kann jedoch das Recht zur Klage und die Einübung des Klagens unabhängig

[39] *Vgl. dazu: Ingo Baldermann: Wer hört mein Klagen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (Neukirchen-Vluyn 1986); Horst Klaus Berg: „Psalmen", in: ders.: Altes Testament unterrichten. Neunundzwanzig Unterrichtsentwürfe (München/ Stuttgart 1999), S. 286-311.*

[40] *Ralph Sauer: Kinder fragen nach dem Leid, a.a.O., S. 104f.*

[41] *Begriff und Konzept bei: Daniel Buck: Alttestamentlich-weisheitliche Rede vom Leid – Lernchancen für den Umgang mit Leiderfahrungen im Religionsunterricht der Grundschule (unveröffentlichte Staatsexamensarbeit Pädagogische Hochschule Weingarten 1999).*

[42] *Vgl. dazu auch: Ralph Sauer: Das Klagegebet, in: ders.: Gott – lieb und gerecht, S. 73-75.*

[43] *Auffällig etwa: Im Standardwerk Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hrsg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht (Göttingen 1993) finden sich Beiträge zu „Meditation", „Stille und Stilleübungen", nicht jedoch zu „Gebet". Diskussion und Literatur zum Thema findet sich etwa im Themenheft: „Zum Beten kommen", ru 21, Heft 3, S. 81-120.*

[44] *Vgl. Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.): Schüler erleben den Katholischen Religionsunterricht. Ergebnisse einer Repräsentativumfrage (Allensbach 1988), Tabelle 31a. „Nie" beten im Religionsunterricht danach insgesamt 65,3% aller Schüler, konkret: 54,7% in der Hauptschule, 57,4% in der Realschule, 63,4% im Gymnasium, 77% in der Berufsschule. Vgl. zur Deutung dieser Daten: Norbert Weidinger: Wer singt, betet doppelt?!, in: ru 21, S. 89-93.*

[45] *Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.): Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts (Allensbach 1987), Tabelle 19a: „Nie" wird gebetet bei 4,1% der Grundschullehrer, 29.9% der Hauptschullehrer, 39,6% der Realschullehrer, 42,1% in der gymnasialen Mittelstufe, 57,5% in der gymnasialen Oberstufe, 77,8% in der Berufsschule.*

[46] *Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000 (Opladen 2000), S. 158.*

[47] *Johannes Spölgen/ Beate Eichinger: Wenn Kinder dem Tod begegnen, a.a.O., S. 93.*

[48] *Albert Biesinger/Joachim Hänle: „Gott – mehr als Ethik": die Grundthese dieses Buches, in: dies (Hrsg.): Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht (Freiburg/Basel/Wien1997), S. 7-9, hier: S. 8.*

[49] *Vgl. Albert Biesinger: Die Unterbrechung des Üblichen – Meditation als 'Realisierung' des christlichen Weges, in: ders.: Gottesbeziehung, a.a.O., S. 292-306.*

von der Frage betrachtet werden, ob es sich dabei um eine *Gebets*klage vor und an Gott handelt. Wie sowohl im Blick auf die biblische Tradition als auch im Blick auf Schriftsteller wie Kaschnitz und Dürrenmatt gezeigt wurde, übernimmt die Klage als solche eine wichtige Funktion im Umgang mit Leiderfahrungen. Dort wurde ja sogar deutlich, dass bereits (und für Dürrenmatt nur) im Klagen selbst bereits eine tröstende Komponente aufscheint. Erneut hilft der Blick auf das biblische Vorbildpanorama: Sicherlich sind zahllose Klagepsalmen Klagen, die an Gott gerichtet sind. Umgekehrt wirken die Klagen Hiobs manchmal wie Klagen vor sich selbst und vor den Trösterfreunden. Beide Klagemöglichkeiten haben also aus biblischer Sicht ihre Berechtigung.

Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten des Aspektes der Klage klangen bereits an: Ausgangspunkt können vorliegende Klagetexte und Klagelieder sein – aus der Literatur, der zeitgenössischen Rock- und Popmusik oder aus der Bibel. Von ihnen aus kann die Grundstruktur von Klagetexten erarbeitet werden und kreativ in eigene Schreibversuche[50] von Klagen umgesetzt werden: seien es allgemeine Klagen über den Zustand der Welt, oder – persönlicher und deshalb viel vorsichtiger zu behandeln – Klagen aus dem individuellen Leben. Vielleicht ist sogar in Einzelfällen eine Vertonung möglich, gegebenenfalls in fächerübergreifender Kooperation mit dem Musikunterricht? Oder eine Umsetzung in Bilder oder Plastiken, gegebenenfalls in Kooperation mit dem Kunstunterricht? Oder gar eine vieldimensionale Ausstellung zum Thema „Klage" mit Erzeugnissen aus vorgefundenem und selbstgeschriebenem Text, gemaltem, fotografiertem oder collagiertem Bild, modellierter Plastik und eingespielter Musik? Oder die feste Einrichtung einer „Klagemauer"[51] nicht nur – wie oben angeregt – in der Kirche, sondern auch im Klassenzimmer, an welcher die Schüler ihre Klagen gemalt oder geschrieben heften können, gegebenenfalls um diese Klagen im gemeinsamen Gebet aufzugreifen und vor Gott zu tragen? Der methodischen Phantasie der Lehrenden sind hier keine Grenzen gesteckt. Fragen und Klagen als Grundelemente einer Annäherung an das Thema Leid, Trauer und Trost: Sie werden ergänzt durch eine notwendige dritte elementare Dimension – um die Auseinandersetzung mit den zentralen *Antwortvesuchen* auf die gestellten Fragen, die sich in der Menschheitsgeschichte herauskristallisiert haben. Es geht also um die Grundstrategien menschlicher Theodizeeversuche. Ob durch einen intensiven Blick auf das biblische Buch Hiob in Ergänzung mit philosophisch-theologischen Sachtexten oder durch fiktionale Schicksalsberichte: Die – wie oben gezeigt – vielen Kindern bereits unreflektiert bekannten oder zumindest in den logischen Grobstrukturen einleuchtenden Erklärungsmodelle sollten benannt, systematisiert, diskutiert und kritisiert werden:

- **Leiden als Dimension, die *mit* Gott erklärt werden muss, nicht dualistisch gegen ihn;**
- **Leiden als von Gott bewirkte Strafe im Modell des Tun-Ergehen-Zusammenhangs;**
- **Leiden als von Gott nicht gewollt, sondern nur als Nebenzweck zugelassen;**
- **Leiden als Preis der dem Menschen von Gott aus Liebe gewährten Freiheit;**
- **Leiden als Anlass zur radikalen Anthropodizee;**
- **Leiden als gemeinsame Geschichte von Gott und Mensch, da der mitleidende Gott in seinem Sohn radikales Leid erfahren hat und sich so mit allen Leidenden bleibend solidarisiert hat.**

[50] *Vgl. „kreatives Schreiben", in: Ludwig Rendle u. a.: Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch (München 1996), S. 156-185; Christine Scheff: Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Realschule (Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit Pädagogische Hochschule Weingarten 1999).*

[51] *Vgl. dazu den kleinen Hinweis: H. Adam: Eine Klagemauer in der Schule, in: Religionspädagogische Praxis. Handreichungen für eine elementare Religionspädagogik 18 (1993), Heft IV, S. 54.*

[52] *Walter Gross/Karl-Josef Kuschel: „Ich schaffe Finsternis und Unheil!", a.a.O., S. 210. 209.*

[53] *Rainer Oberthür: Kinder fragen nach Leid und Gott, a.a.O., S. 177.*

Die Beschäftigung mit diesen Positionen als Ringen um die „elementare Wahrheit" (Nipkow) wird jedoch meistens zu dem gleichen Ergebnis führen, darin sind sich die Religionspädagogen – sowohl im Blick auf eigene Überzeugungen wie auf Erfahrungen mit Schülern und ihren Überzeugungen – mit den meisten systematischen Theologen einig: Letztlich werden diese Fragen nie erschöpfend beantwortet, die Probleme nie auflösend geklärt sein: So geht es am Ende dieses Auseinandersetzungsprozesses um das „Offenhalten der Theodizeefrage", und zwar „um Gottes und des Menschen willen"[52]. Dieses „Aushalten der Theodizeefrage"[53] kann und muss auch schon Kindern und Jugendlichen zugemutet werden. *Ralph Sauer* betont, dass es um die Vermittlung eines Gottesbildes gehen muss, das „die Spannung zwischen der Nähe und Ferne Gottes wahrt und die Unbegreiflichkeit Gottes" im Blick auf die Leidfrage betont, da die „spekulativen Bemühungen der Vergangenheit und Gegenwart, Licht in das Dunkel des Leidens zu bringen", zum Scheitern verurteilt sind, lassen sie doch „nur noch deutlicher die Unbegreiflichkeit Gottes hervortreten"[54]. Für Lehrende im Umgang mit Jugendlichen wird es entscheidend darauf ankommen, diese Grenze menschlichen Erfassens eindeutig zuzugeben, gleichzeitig aber glaubwürdig dafür einzustehen, warum der Glaube an Gott trotzdem oder gerade deswegen eine sinnvolle Lebensausrichtung sein kann.

Damit steuern wir auf das zentrale vierte didaktische Element dieses Unterrichtsfeldes zu: Neben das Aushalten der letztlich offenbleibenden, klagend in Sprache gebrachten Frage nach Leid und Trauer tritt der *Umgang* damit, konkret: Wie gehen Menschen – Lehrende und Lernende – angesichts der theoretischen Nichterklärbarkeit praktisch mit dieser klagend benannten Frage um? Hier steht nun direkt die Frage der Trostmöglichkeit oder -unmöglichkeit im Zentrum. Und mit Recht verweist *Christian Bühler* darauf, dass sich Lehrende bewusst sein sollen, mit der Thematisierung der folgenden Punkte „ein Wagnis einzugehen", müssen sie doch die „eigene Weisheit des Trostes aufs Spiel setzen"[55], ihre eigene Grundüberzeugung an so sensiblen Punkten in den Unterricht miteinfließen lassen. Ob man dieses „Wagnis" einzugehen bereit ist, kann nur ganz individuell im Blick auf konkrete Klassen entschieden werden. Falls man sich dafür entscheidet, legt sich folgende Struktur nahe:

- **Erstes wichtiges Teilelement: Die *Vermeidung vorschneller Vertröstungen*, ja: das *Offenlegen von Vertröstungsmechanismen*. Im Blick auf Joseph Roths Hiobroman wurden zahlreiche derartige – bei Roth gerade nicht aufgenommenen – Vertröstungsstrategien benannt, die sich damals wie heute fanden. Sie sollen benannt und diskutiert werden, denn ganz wichtig: „Solche vertröstenden Erklärungsversuche gehören zum Erfahrungshoizont der Schüler"[56]. Schüler kennen einige derartiger Strategien aus ihrem Alltag und können sie selbst sehr genau durchschauen. Was *nicht* überzeugt und trägt, werden Schüler dieser Altersgruppe schnell erkennen.**
- **Im Blick auf Vertröstungen werden viele Schüler jeglichen Hinweisen auf ein *Jenseits* mit Misstrauen begegnen, weil die – in der ihnen nicht bekannten Christentumsgeschichte breit bezeugte – Gefahr einer vorschnellen Vertröstung hier zu nahe liegt. Didaktische Konsequenz aus dieser Überlegung: *Johannes Spölgen/Beate Eichinger* haben zwar fraglos recht, wenn sie schreiben: „Das Vertrauen und die Hoffnung auf ein Weiterleben nach dem Tode (...) bietet eine Perspektive über die scheinbare Trostlosigkeit hinaus"[57]; auch *Ralph Sauer* ist beizupflichten, wenn er ausführt: „Der Blick der Schüler soll auf die endzeitliche Vollendung gelenkt werden, auf den neuen Himmel und die neue Erde, in der endgültig Leid und Tod überwunden sind"[58] – doch sollten Lehrende diese Trostperspektive ihren Schülern nicht vorschnell aufdrängen. Ja mehr noch: In vielen Fällen – gerade in Klassen mit überwiegendem Anteil von nicht wirklich gläubigen Schülern – kann es sinnvoll sein, sie nicht zentral zu benennen, eben weil sie den bitteren Beigeschmack der raschen Vertröstung trägt. Ob und wie man den Unterricht für diese Dimension öffnet, muss also von jedem Lehrenden im individuellen Blick auf seine Klasse und die Dynamik des konkreten Unterrichtsprozesses entschieden werden.**

[54] *Ralph Sauer: Gott – lieb und gerecht?, a.a.O., S. 35. 47.*
[55] *Christian Bühler: Hiob. Ein Zugang für die Sekundarstufe II, in: Der evangelische Erzieher 48 (1996), S. 162-178, hier: S. 164.*
[56] *Manfred Häußler/Albrecht Rieder: Stundenblätter Hiob – der Mensch im Leid. Sekundarstufe I (Stuttgart/ Dresden 1994), S. 11.*
[57] *Johannes Spölgen/Beate Eichinger: Wen Kinder nach dem Tod fragen, a.a.O., S. 78.*
[58] *Ralph Sauer: Gott – lieb und gerecht, a.a.O., S. 79.*

- Deshalb wird es zentral wichtig, als Zugang zur Frage des Trostes – durchaus in Übereinstimmung mit dem biblischen Befund – *mitmenschliche Trostmöglichkeiten* zu bedenken, wie sie erneut im Blick auf Roths Hiobroman thematisiert wurden: Trost im Sinne von gesellschaftlich-politischer oder individueller leidvermindernder Praxis; Trost im Sinne von Da-Sein und Begleitung; Trost im Sinne von Empathie und Mitleid; Trost im Sinne des gemeinsamen Weges von Gesprächspartnern auf der Sinn- und Perspektivensuche. Eher als in einem Rollenspiel zur Situation „Ein/e Leidende/r wird getröstet"[59], das die Ernsthaftigkeit von Situation und Anliegen kaum einfangen könnte, dürfte hier ein zugleich mögliches und sinnvolles Medium in der – in dieser Untersuchung immer wieder auftauchenden – Gattung des Trostbriefes[60] zu finden sein. Briefe sind einerseits reflektierte Kunstformen, schaffen Distanz durch scheinbar dialogischen Stil, kompositorischen Aufbau und konkrete – aber dennoch ferne – Anrede. Andererseits sind sie vertraute Gegenstände aus der Alltagswelt, selbst dann, wenn die Kultur des Briefeschreibens zunehmend marginalisiert wird. Dennoch: Im Trostbrief können Schüler eigene Troststrategien ausprobieren, ohne unmittelbar im „Ernstfall" selbst stehen zu müssen. Ob Schüler solche Briefe für sich oder für andere schreiben, ob man solche Briefe gemeinsam bespricht oder dem Einzelnen überlässt, bleibt wiederum der methodischen Entscheidung im Einzelfall überlassen.
- Erst dann wird vielleicht die Frage möglich, woher Menschen die Kraft zu solchem Trostgeben und Trostfinden schöpfen. Und an dieser Stelle scheint mir nun ein Blick auf eine christliche Grundverankerung von Trost tatsächlich sinnvoll. Sauer schlägt vor, Schüler sollten „Menschen kennenlernen, die von schwerstem Leid heimgesucht worden sind, aber aus der Kraft ihres christlichen Glaubens Kraft geschöpft haben, ihr Leid anzunehmen"[61]. Realistisch nachgefragt: Findet man solche Menschen, die sich vor 25 Schülern über ihre Leidensgeschichte auslassen? Haben wir die Schüler, mit denen wir guten Gewissens zu einem solchen Menschen gehen können? Ist hier echte persönliche Begegnung möglich? Wo bleibt hier die Möglichkeit zu persönlicher Distanz? Und entscheidender: Inszenieren wir so nicht doch künstlich den Umgang mit Leid? Hier scheint mir – wenn überhaupt, dann – die Begegnung über das von Sauer in diesem Zusammenhang ebenfalls genannte distanzierende Medium Film oder im Medium der Kinder- und Jugendbücher[62], die sich in den letzten Jahren verstärkt mit den Themen Trauer und Tod auseinandersetzen, sinnvoller. Sicherlich kann es tiefen Eindruck machen, über solche Medien zu erfahren, wie Leidende selbst Anderen Trost geben können. Und dass Gott als letzte Kraftquelle und als Hoffnungsgrund von Trost benannt werden kann, das scheint mir letztlich auch nur über solche „Vorbilder", über identifikationseinladende Einzelpersönlichkeiten erschließbar, seien sie nun fiktiv oder real.

Am Ende einer solchen vierschrittigen Lerneinheit (fragen, klagen, Theodizeeversuche nachdenken, Trostperspektiven entwerfen) kann es sinnvoll werden, eine Idee aufzugreifen, die *Horst Klaus Berg* aus praktischer Erarbeitung mit einer neunten Hauptschulklasse einbringt: Mit Schülern zusammen ein ganz individuelles „Trost- und Hoffnungsbuch"[63] zusammenzustellen, in dem unterschiedlichste Materialien – Bilder, Fotos, Texte, Karikaturen, Gebete, Selbstverfasstes – Platz haben dürfen ...

[59] *So ein Vorschlag von: Ingrid Grill: „Aber meine Augen werden ihn schauen..." – Hiob. Band 1: Ein Versuch zum Themenbereich „Die Bibel als Grundlage des Glaubens" für die 11. Jahrgangsstufe, Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien 97 (Erlangen 1994), S. 53.*

[60] *Oberthürs Idee, Kinder einen wirklichen „Brief aus Sarajewo" beantworten zu lassen, ist sicherlich möglich. Aber: Entspricht das wirklich der Ernsthaftigkeit eines Kindes in der Situation dort, ist das nicht doch – bei aller möglicher „Betroffenheit" – Inszenierung und „Spiel"? Vgl. Rainer Oberthür, a.a.O., S. 53 f.*

[61] *Ralph Sauer: Gott – lieb und gerecht, a.a.O., S. 68.*

[62] *Vgl. Veronika Arens: Grenzsituationen. Mit Kindern über Sterben und Tod sprechen (Essen 1994), vor allem: Kapitel „Sterben und Tod in der neueren Kinderliteratur", S. 172-185.*

[63] *Horst Klaus Berg: ... nicht nur für den Unterricht: Schüler machen ein „Trost- und Hoffnungsbuch", in: ru 20(1990), S. 61-63.*

Lernchancen

Zusammenfassend noch einmal nachgefragt: Welche affektiven, kognitiven und pragmatischen Lernchancen bieten sich also Schülern der Sekundarstufe I im Blick auf Trost und Trösten?
Sie können:

- erkennen, dass sich das menschliche Leben grundsätzlich zwischen den Polen von Leid und Glück ausspannt;
- begreifen, dass aus gläubiger Sicht Leiderfahrungen nur mit Gott zusammen, nie gegen oder ohne ihn gedacht werden können;
- die Notwendigkeit und Berechtigung von Rückfragen an Gott und Mensch angesichts von Leid entdecken;
- Klagen als berechtigte, hilfreiche und biblisch breit belegte menschliche Form der Reaktion auf Leid kennenlernen;
- unterschiedliche menschliche Erklärungsstrategien für Existenz und Sinn von Leid durchdenken und überprüfen;
- durchschauen, dass diese Erklärungen letztlich die Grundfrage nicht beantworten;
- nachspüren, dass Gott in und mit der Unlösbarkeit der Leidfrage gedacht werden muss und kann;
- erkennen und fühlen, wie Menschen mit dieser Unlösbarkeit an Gott glauben und ihr Leid durchtragen können;
- vorschnelle Vertröstungsmechanismen als Verharmlosung und Verfälschung durchschauen;
- tragfähiges Trostverhalten und stimmige Trostüberlegungen kennenlernen und selbst ausprobieren;
- als Grund von Trost, Getrost-Sein und Trösten-Können den Glauben von Menschen an Gott erkennen (vielleicht erfahren – und eventuell im eigenen Glauben annehmen).