

15 Gottesfrage

Georg Langenhorst

Im Zentrum religiösen Lernens im Kontext einer monotheistischen Religion *mus*s die Auseinandersetzung mit der Gottesfrage stehen. Unabhängig davon, ob und wie diese Frage tatsächlich im Leben der Lernenden verankert ist, können Judentum, Christentum und Islam von ihrem Selbstanspruch her ihre Grundüberzeugung – den Glauben an den einen Gott – weder zur frei verfügbaren Disposition stellen noch marginalisieren. Die Würzburger Synode benennt 1974 als erstes der explizit entfaltenen Teilziele des Religionsunterrichts: „Er weckt und reflektiert die Frage nach Gott“ (SB RU 1974, 139). Im Grundlagenplan für die Grundschule wird betont, dass der Religionsunterricht die Kinder dazu ermuntert, „nach dem Woher und Wohin des Lebens und in diesem Zusammenhang nach Gott zu fragen.“ (GLP GS 1998, 19) Konkreter: „Fragen und Suchen nach Gott ist zugleich Inhalt und Bezugspunkt des gesamten Religionsunterrichts.“ (ebd., 27) Schließlich rückt auch der Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II die „Suche nach Lebenssinn und die Unbegreiflichkeit Gottes“ (GLP SII 2003, 42) in den Mittelpunkt.

Jenseits der hier nicht zu verhandelnden, grundsätzlichen Frage, was man konkret unter ‚Gott‘ versteht (vgl. Werbick 2007), stellt sich theologisch wie religionspädagogisch ein zentrales Problem: In welcher *Sprache* lässt sich heute so von Gott reden, dass einerseits die Jahrhunderte alte Tradition der systematischen Reflexionen der Theologie, andererseits die Sprachwelten heutiger Kinder, Jugendlicher und Erwachsener Berücksichtigung finden? Beide Sphären scheinen fast berührungslos nebeneinander zu existieren (vgl. Altmeyer 2011; Langenhorst 2018).

1 Analoge Sprache als Modus der Rede von Gott

Dieses kommunikative Problem kann man ignorieren, indem man unter Absehung von gesellschaftssensibler und sprachhermeneutischer Reflexion alte Sprachformeln entweder schlicht wiederholt oder sie anpasslerisch formal zu modernisieren trachtet. Das sind die Vorgehensweisen fast aller Katechismen. Dabei wird jedoch – neben anderen Frag-Würdigkeiten – ein zentrales Grundprinzip zumindest des christlich-theologischen Selbstverständnisses ignoriert. Selbst dogmatisches, also lehramtlich fixiertes Nachdenken über Gott ist sich der Grundbedingungen theologischen Sprechens bewusst: Über Gott kann man immer nur in *analoger Sprache* reden, einer Sprache, die stets Annäherung bleibt. Gott lässt sich nicht definieren wie ein Gegenstand der Schöpfung oder detailliert und eindeutig beschreiben wie

eine menschliche Person. Um diese Grundeinsicht zu fixieren, wurde ein Lehrsatz entwickelt, der zu dem mystischen Sprachmittel des Paradoxons greift. Denn das ist schon paradox: Ein Lehrsatz definiert, dass etwas nicht zu definieren ist! Wie folgt hat das Vierte Laterankonzil im Jahr 1215 die Lehre von der analogen Erkenntnis formuliert: „Zwischen dem Schöpfer und dem Geschöpf kann man keine so große Ähnlichkeit feststellen, dass zwischen ihnen keine noch größere Unähnlichkeit festzustellen wäre.“ (DH 337)

Das heißt: Was immer unser (geschöpflicher) Verstand ausdenken mag über Gott (den Schöpfer): Es ist immer mehr falsch als wahr! Stets ist die Unähnlichkeit, das Unpassende größer als das Ähnliche, Passende. Und doch *können* wir nur so ‚Gott denken‘! Und doch *dürfen* wir so von Gott denken, denn eine andere Denkart ist uns nun einmal nicht gegeben! Unter dieser Vorgabe jedoch sind durchaus positive und affirmative menschliche Aussagen über Gott möglich. Religionspädagogisch zentral: Jegliche Rede von Gott bleibt Annäherung, Suche, Tasten. Eine normativ verstandene, materiale ‚Vermittlung des Gottesglaubens‘ ist schon von dieser Grundvorgabe her unmöglich. Im Gegenteil: V.a. poetische, symbolische und narrative Zugänge, in denen die Unverfügbarkeit der Gottesvorstellung gewahrt bleibt, legen sich nahe.

2 Gottesglaube heute

Eine zweite Vorgabe bestimmt die religionspädagogischen Perspektiven im Blick auf eine Thematisierung des Gottesglaubens: der nüchterne Blick auf die empirischen Befunde. In der pluralen Gesellschaft (→6) vermischen sich die unterschiedlichsten religiösen und nicht religiösen Vorstellungen. Niemand muss, jeder darf auf seine Weise ‚an Gott glauben‘.

Die Shell Jugendstudie 2015 (Gensicke 2015, 257) legt Daten vor, die sich in anderen Umfragen zumindest tendenziell bestätigen. Demnach kann man bei den 12- bis 25-Jährigen in Deutschland vier Kategorien unterscheiden: „Kirchennah Religiöse“, qualifiziert durch die Bestätigung der Vorgabe „Es gibt einen persönlichen Gott“, machen 29 % dieser Gruppe aus. „Kirchenfern Religiöse“, die der Aussage „Es gibt eine überirdische Macht“ zustimmen, umfassen lediglich 17 %. Als „religiös Unsichere“ lassen sich 23 % bezeichnen, denn sie gruppieren sich bei der Aussage „Ich weiß nicht richtig, was ich glauben soll“ ein. Gut ein Viertel (26 %) ist bei der Aussage „Ich glaube nicht, dass es einen persönlichen Gott oder eine überirdische Macht gibt“ beheimatet.

Diese Werte muss man regional, im Blick auf Gender, auf offizielle Religions- und Konfessionszugehörigkeit und wahrscheinlich auch schulartspezifisch differenzieren. So erweist sich die Wichtigkeit des Gottesglaubens im ‚Westen‘ Deutschlands höher als im ‚Osten‘; bei Muslim/innen und Christ/innen, die nicht den Großkirchen angehören, signifikant höher als bei Katholik/innen (wichtig 39 %, teils teils 18 %, unwichtig 41 %; Wolfert/Quenzel 2019, 153) oder evangelischen Christ/in-

nen. Eine neue Studie aus Baden-Württemberg, die in der Sekundarstufe II und bei gleichaltrigen Lehrlingen durchgeführt wurde, führt zu dem Ergebnis, dass mehr als die Hälfte der Befragten zumindest grundsätzlich der Aussage zustimmen „Ich glaube an Gott“ (Schweitzer u.a. 2018, 73). Gleichzeitig bestätigt sie die breite Streuung der unterschiedlichen Überzeugungen. Mit der in den Shell-Studien genannten Verteilung sollte man rechnen, auch im Blick auf die Kinder und Jugendlichen, die am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen. Ob man diese Werte als Belege für die fortschreitende Erosion des Gottesglaubens, als „Gottesverdunstung“ (Mette 2009), deutet, oder als Hinweis auf eine nach wie vor erstaunliche Offenheit für die Gottesfrage, bleibt subjektiven Vorentscheidungen überlassen. Wie lässt sich die heute selbstverständlich gewordene „Pluralisierung der Gottesvorstellungen“ (Werbick/Porzelt 2015, 1.) systematisieren? Eva Stögbauer unterscheidet im Blick auf den Umgang mit der Theodizeefrage sieben Typen, mit denen sich die Pluralität strukturieren lässt. Sie charakterisiert „Gottesbekenner“, „Gottessympathisanten“, „Gottesneutrale“, „Gotteszweifler“, „Gottesrelativierer“, „Gottesverneiner“ und „Gottespolemiker“ (dies. 2011, 222-286). Vielleicht ließen sich in anderen Kontexten noch die „Gottsucher“ und die „Gottesignorierer“ nennen. Mit diesen Typen kann man das Spektrum von Kindern und Jugendlichen – aber auch von Erwachsenen – hinsichtlich der menschlichen Grundtypen im Bezug auf Gott strukturieren.

Ein guter Religionsunterricht wird sich der schwierigen Herausforderung stellen, allen Typen Lernangebote zur Verfügung zu stellen. Als kulturell, sozial und spirituell folgenreiche Urfrage der Menschheit ist die Gottesfrage nicht nur für solche Schüler/innen interessant, die sich selbst als gläubig bezeichnen, sondern gerade auch für solche, die Religion skeptisch, desinteressiert oder verhalten neugierig gegenüber stehen.

3 Gottesglaube im Lebenslauf

Die Entwicklungspsychologie gilt als wichtige Bezugsdisziplin der Religionspädagogik (vgl. Büttner/Dieterich 2013). Auch wenn die Disziplin als solche und die einzelnen Untersuchungen und Modelle im Speziellen von Anfang an kritisiert wurden, trägt sie doch einige grundlegende Erkenntnisse über die Entwicklung der Gottesvorstellungen im Menschen aus. Sie werden hier nicht im Blick auf die einzelnen Modelle zusammengefasst, sondern hinsichtlich eines ausdifferenzierten und weiterentwickelten Ertrags für die Fragestellung (vgl. Langenhorst 2014).

Zwei Vorbemerkungen:

1. Wenn im Folgenden von ‚Glaube‘ die Rede ist, gilt es eine wichtige Unterscheidung zu beachten. Es geht nicht um kultur- und zeitbedingte, also variable Glaubensinhalte (engl. *belief*), sondern um die grundsätzlichen Möglichkeiten, Formen und Strukturen, so etwas wie einen Glauben, eine umfassende Weltsicht

überhaupt ausbilden zu können (engl. *faith*). Entwicklungspsychologische Modelle beanspruchen, allgemeingültige Einsichten in die von ihnen untersuchten Aspekte menschlicher Entwicklung zu beschreiben, also unabhängig von Zeit, Kultur, Geschlecht und allgemeinen Rahmenbedingungen. Ihre Aussagen betreffen nicht einzelne Religionen und ihre ausformulierten Gottesbilder, sondern die grundmenschliche Anlage zur Ausbildung solcher Überzeugungen, eben auch zu einem Gottesglauben.

2. Entwicklungspsychologische Stufenmodelle (→7) arbeiten in der Zuschreibung zum Lebensalter mit der Kategorie der Mehrheit. Nie behaupten sie, alle Kinder oder Jugendlichen einer bestimmten Altersgruppe befänden sich auf einer bestimmten Stufe, wohl aber die Mehrheit dieser Gruppe. Dass es hier tendenziell Unterschiede im Blick auf Geschlecht, Kultur, Bildungsstand und zeitgeschichtlichen Kontext geben kann, legt sich nahe.

Kleinkinder befinden sich James W. Fowler zufolge zunächst in einer Phase, die man ‚intuitiv-projektiv‘ (vgl. ders. 2000, 139-151) nennen kann. Angekoppelt an das Prinzip der praktisch-unmittelbaren Anschauung ist ihr Weltbild, und darin auch ihr möglicher Gottes-Glaube, stark fantasiegeprägt, sie entwickeln große Kreativität in der Ausbildung eigener Vorstellungen. Leitend sind dabei zwei produktive Prinzipien. Zum einen die *Intuition*: Fern von rationaler Logik, unabhängig von Ursache-Wirkung-Strukturen, von Verifikation, Falsifikation oder innerer Stringenz entwerfen sie Bilder und Vorstellungen, die ihrer Intuition, ihrer inneren Stimmigkeit entsprechen. Dazu nutzen sie *Projektionen*, also Übertragungen ihrer Ängste und Sehnsüchte auf Gegenstände, eingebildete oder auch reale Personen oder Wesen. Sie brauchen Figuren und Erklärungen, mit denen sie Einzelsituationen für sich stimmig emotional gestalten und deuten können. Ob diese Einzelfragmente in sich zusammenpassen, ein System ergeben, einer kritischen Überprüfung standhalten würden, ist von nachgeordneter Bedeutung.

Im Übergang zum *Grundschulalter* entwickeln die meisten Kinder Fowler zufolge allmählich einen ‚mythisch-wörtlichen Glauben‘ (vgl. ders. 2000, 151-167), je nach Kontext und Persönlichkeit zu unterschiedlichem Zeitpunkt, in unterschiedlichem Tempo und nach individueller Ausgestaltung. Es handelt sich dabei um eine Form *mythisch-wörtlicher Wirklichkeitsdeutung*, die sich auch bei etlichen Jugendlichen hält und selbst noch eine nicht geringe Zahl von Erwachsenen dauerhaft prägt. ‚Mythisch‘ verweist darauf, dass sich die Vorstellungen v.a. über Geschichten ausbilden. Es geht also nicht um die ‚Mythen‘ (etwa der Griechen oder Germanen), sondern um die Orientierung an Narrationen (engl. ‚myth‘). Diese werden konkret und wörtlich verstanden, also nicht symbolisch und nicht erst über eine distanzierende Deutung.

Die Konsequenz für religiöse Bildung: Ob, was und wie sie Gott verstehen, erfassen Kinder primär über – v.a. in Erzählungen präsentierten (→31) – ‚stories‘, dann auch über Bilder und Rituale zunächst ganz intuitiv, nicht über den Verstand und

die Vernunft. Nur selten können Kinder Gott anders als in einer personalen Vorstellung denken, wenngleich ihre Gotteskonzepte „auch zusätzliche, übernatürliche Komponenten enthalten“ (Bucher 2009, 35) können.

Der Theorie von Fritz Oser und Paul Gmünder zufolge gehen die meisten Kinder angesichts eines zunächst sehr menschlichen Gottesbildes davon aus, dass man mit diesem Gott (oder einer anonym bleibenden höheren Macht, dem ‚Schicksal‘, der ‚Bestimmung‘, ...) Verträge schließen oder handeln kann. Während kleinere Kinder angesichts der überlegenen Macht des Schöpfers staunen und sich ihm bedingungslos unterordnen (vgl. die „Perspektive des Deus ex machina“ nach Oser/Gmünder 1996, 81-84), gehen ältere davon aus, sich an ihn wenden zu können. Sie leben häufig in der Vorstellung, dass man sich als Mensch in eine Art Tauschhandel mit Gott begeben kann (vgl. die „Do ut des – Perspektive“ nach ebd., 84-86): Wenn ich mich an bestimmte Vorgaben und Gebote halte, wird Gott mich belohnen. Wenn ich sie verletze, wird er mich ganz konsequent bestrafen. Wenn ich ihn bitte, wird er mir das Erbetene geben. Kinder sehen Gott als unbedingt gerecht, das ist die Grundlage ihrer Einstellung zur Wirklichkeit. Diese Vorgaben, all diese Weisen Gott, Religion und die Welt zu sehen, sind normal. Kinder *müssen* so empfinden und denken. Dass viele dieser Vorstellungen nicht ungebrochen durch das Leben tragen, merken Kinder fast immer von selbst. Scheitern, vergebliches Bitten, Kontrasterfahrungen, naturwissenschaftliche Welterklärungstheorien – all das sorgt dafür, dass nur ganz wenige Menschen auf der Stufe dieses ‚Kindheitsglaubens‘ stehen bleiben. Die Strukturen dieses Glaubens graben sich aber tief in das Unterbewusstsein ein und bleiben ein Leben lang verfügbare Denkmuster und Handlungsmöglichkeiten.

Für fast alle *Jugendlichen* verlieren die kindgemäßen Arten der Erklärung und Erschließung der Welt durch ‚stories‘ und der Glaube an eine Art berechenbarer Tauschgerechtigkeit ihre Schlüssigkeit. Mit und in der Pubertät zerbricht oder zerbröckelt der Glaube an die Stimmigkeit einer so gedeuteten Welt. Es gibt mehrere potenzielle „Einbruchstellen“ (Nipkow 1987, 49) für den Verlust des Kinderglaubens. Angesichts naturwissenschaftlicher Einsichten in die Entstehung der Welt erscheinen vielen die bisher angebotenen Erzählungen, etwa die Schöpfungserzählungen der Genesis, nun plötzlich als abzulegender ‚Kinderkram‘, ‚Aberglaube‘, ‚Lügengeschichte‘. Angesichts von immer wieder enttäuschten Erwartungen, dass das Leben über Gebet, Ritual oder Versprechungen direkt beeinflussbar wäre, verliert sich für die meisten Jugendlichen der Glaube an eine vom Menschen erkennbare oder beeinflussbare höhere Gerechtigkeit (vgl. die „Perspektive der absoluten Autonomie und des Deismus“ nach Oser/Gmünder 1996, 86-89).

Gottes Existenz wird dabei von drei Vierteln der Jugendlichen keineswegs radikal geleugnet (vgl. Gensicke 2015, 257), die Mehrheit schreibt ihm nur keine konkrete Bedeutung für das eigene Leben zu. Gott (oder ‚das Schicksal‘) mag existieren, aber weder beeinflusst er direkt die eigene Existenz, noch lässt er sich beeinflussen.

Neuere Forschungen weisen darauf hin, dass diese Entwicklung in unserer Gesellschaft zwar für die große Mehrheit der Jugendlichen gilt, keineswegs jedoch für alle. Es gibt durchaus eine Minderheit, die in dieser Phase radikaler pubertärer Erschütterung Gott (oder ‚das Ultimate‘) „aufs Allerengste mit dem eigenen Inneren verbindet, ja vielleicht sogar mit dem eigenen Selbst identifiziert“ (Büttner/Dieterich 2013, 65).

Wie Kinder nutzen auch Jugendliche Geschichten und Mythen zur Strukturierung ihrer – gegebenenfalls auch religiös konnotierten – Weltbilder. Sie brauchen jedoch andere Erzählmuster als zuvor: die von Entwicklung, Bruch, Krise und prozesshafter Selbstfindung. Zudem werden sie mehr und mehr fähig, mit symbolischen (→28) Bedeutungsebenen zu agieren, mit Leerstellen, Vielstimmigkeit und bleibender Offenheit, gerade hinsichtlich der Gottesfrage. Erst jetzt können sie Multiperspektivität durchspielen und historische Zusammenhänge aus distanzierter Sicht in ein zunehmend komplexeres Orientierungssystem einordnen.

4 Didaktische Annäherungen an Gott

Welche didaktischen Annäherungen an Gott sind heute sinnvoll? Am Anfang steht eine Sensibilisierung für menschliche Grunderfahrungen und Urfragen, die auf Gott hin deutbar sind. Religiöse Bildung baut auf *Fragen, Sehnsüchten und Hoffnungen* auf, die sich im Leben ergeben. Die Fragen:

- woher komme ich?
- woher kommt die Welt?
- wie soll ich leben?
- warum gibt es mich und die Welt?
- warum ist das Leben so hart?
- was wird aus mir und der Welt?

bilden wie alle anderen Fragen, deren unendliche Produktivität die Kinder- und Jugendtheologie (→27) erschlossen hat, die Ausgangsvoraussetzungen und Anknüpfungspunkte für religiöse Lernprozesse. Dazu gehören aber auch die Grundsehnsüchte nach Anerkennung, Liebe, Gelingen und Sinn. Und schließlich zählen dazu alle Hoffnungen auf erfülltes Leben, Getragen-Sein im Leid und eine Form der Weiterexistenz nach dem Tod. Nicht alle teilen die gleichen Fragen und Sehnsüchte. Aber nur von ihnen aus wird der Hallraum eröffnet, in dem sich die Gottsuche und der Gottesglaube Gehör verschaffen. Da Menschen immer schon mit Antworten und Perspektiven umgehen, gehören auch ihre Überzeugungen und Ansichten in diese erste Phase der Sensibilisierung.

Die zweite große religionsdidaktische Aufgabe besteht darin, die *großen religiösen Traditionen kennenzulernen*, die auf Gott verweisen. In einem konfessionellen Religionsunterricht wird dabei zunächst – im Sinne eines *learning in religion* – die Perspektive der jeweiligen Konfession (→20) im Vordergrund stehen. Es geht nun

darum, „in den Erfahrungen anderer nach Spuren Gottes zu suchen“ (Englert 1995, 56). Ein Schwerpunkt liegt auf den biblischen Gotteserschließungen (→16) als Einladung, sich der Vielfältigkeit und Wirkkraft der in Sprache geronnenen biblischen Gotteserfahrungen anzunähern. Schon dadurch wird deutlich, dass die ‚dunklen Seiten Gottes‘ nicht ausgeblendet werden dürfen. Die Bibel schildert Wege der Gottessuche, in der sich Gott zwar zu erkennen gibt, sich aber auch immer wieder entzieht. Unverfügbarkeit und Rätselhaftigkeit sind zentrale Elemente dieser Gottesrede.

Von der biblischen Entfaltung zieht sich der Bogen zur *systematischen Reflexion* in Philosophie und Dogmatik. Als ständige Begleitdynamik zeigen sich dabei die Infragestellungen der Religionskritik. In diesem Spannungsraum sollte „weder der Frage nach der Wirklichkeit Gottes, noch der Frage nach der Wahrheit von sich auf Gott beziehenden Aussagen ausgewichen“ (Englert 2015, 104) werden. Konkret werden diese Annäherungen an die Gottesfrage durch den Blick auf Menschen, die sich auf Gott bezogen haben. Literarische Texte (vgl. Langenhorst 2015), Bilder, Filme und andere Medien (→24) öffnen Zugänge, in denen die Dynamik der Suche nach Gott, die Abkehr vom Gottesglauben, ein Ringen um ein tragendes Verständnis von Gott deutlich werden.

Im Kontext von religiöser Pluralität wird sich die Auseinandersetzung mit Gott nicht auf die vermeintlich ‚eigene‘ Religion beschränken lassen. Von Anfang an lernen Kinder in religiös pluralen Umgebungen nicht nur *in religion*, sondern auch *from religion* und *about religion* (vgl. Kropač 2019, 336). Der Blick darauf, was die monotheistischen Religionen verbindet und trennt, welche Bräuche sie gemeinsam feiern können, ob und wie sie gemeinsam beten können (vgl. Langenhorst 2016), weitet die Gottesfrage über die Grenzen der eigenen Tradition hinaus (→21). Welche Anteile dabei die Konzentration auf *Identität*, welche auf *Verständigung* mit anderen einnimmt, wie Identität und Verständigung zusammenhängen, lässt sich nur in Einzelsituationen bestimmen.

Die dritte große didaktische Aufgabe liegt in der *Einladung zur persönlichen Positionierung*. Die Annäherung an Gott ist weit mehr als nur eine „Einladung zum Denken“ (Englert 2015, 101). Letztlich geht es um die Ausbildung einer Applikationskompetenz der Lernenden: Was von dem Gelernten können und wollen sie selbst anwenden? Wie konkret diese Kompetenz im Unterricht ausprobiert oder eingeübt werden sollen, ist religionspädagogisch umstritten. Die didaktischen Spielarten der *Performance* setzen darauf, dass ein Ausprobieren im Religionsunterricht selbst erfolgen kann (→26). Meditation, Gebet, soziale Erfahrungen: All das könne in einer für Schule grundsätzlich ganz normalen ‚als-ob-Erfahrung‘ durchgespielt werden. Das gilt auch für Elemente des Gottesglaubens. Letztlich ist dabei die Grenze völlig klar: Was davon persönlich überzeugt und trägt, bleibt Privatsache der Kinder und Jugendlichen. Schauen wir zur Veranschaulichung exemplarisch auf eine zentrale Frage des Gottesglaubens.

5 Die Anfrage: Theodizee

Theodizee? Das ist pädagogisch betrachtet die erste und wichtigste „Einbruchstelle für den Verlust des Glaubens an Gott“, „die erste und wahrscheinlich größte Schwierigkeit in der Gottesbeziehung überhaupt“ (Nipkow 1987, 56). So zumindest lautete für Jahrzehnte eine Grundüberzeugung, wirkmächtig verbalisiert im 1987 erschienenen Buch „Erwachsenwerden ohne Gott?“. Unaufgebbar scheinen doch die aus der Bibel sowie der philosophischen Gotteslehre geronnenen göttlichen Attribute als ‚gut‘, ‚gerecht‘, ‚(all)mächtig‘. Warum Gott aber dann so viel, so sinnloses, so unfassbares Leid bewirkt oder zulässt – an dieser Frage entscheide sich zentral, ob der Kindheitsglaube eine reife Fortsetzung in Jugend und Erwachsenenalter finden könne, so galt es lange Zeit.

Wie selbstverständlich waren schulische Unterrichtseinheiten zur Theodizeefrage seit den 1970er Jahren deshalb explizit oder implizit als Prophylaxe gegen Glaubensverlust konzipiert. Die ehrliche, authentische und schonungslose Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott angesichts übergroßen und sinnlosen Leids zielte dabei v.a. auf eine kognitive Durchdringung: Wie lässt sich das biblische Gottesbild vor dem aufgeklärten menschlichen Verstand rechtfertigen angesichts von Naturkatastrophen wie Tsunamis oder Erdbeben, angesichts der nie endenden Kette von unvorstellbaren Grausamkeiten, die Menschen anderen Menschen antun, angesichts von absurden Leiderfahrungen im persönlichen Umfeld? Wie kann man weiter an Gott glauben angesichts solcher Ereignisse? Die Grundkonzeption einer derartigen Unterrichtssequenz sollte sich – nach weitgehender Übereinstimmung – dadurch auszeichnen, dass sie letztlich „die Theodizeefrage nicht entschärft oder still stellt, sondern offen- und auszuhalten sucht“ (Verweyen-Hackmann/Weber 2004, 12).

In einer umfassenden Untersuchung hat ein Team um den evangelischen Religionspädagogen Werner H. Ritter die Grundthese Nipkows unter den Perspektiven des 21. Jahrhunderts erneut beleuchtet. Es kommt aufgrund empirischer wie hermeneutischer Einsichten zu einem Ergebnis, das weitreichende konzeptionelle Konsequenzen nach sich zieht. Unter Berücksichtigung heutiger religiöser Sozialisationsbedingungen ist ein „Glaube an Gott, der die für das Virulentwerden der Theodizeefrage nötigen konstitutiven Momente aufweist, bei einer Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler“ so nicht (mehr) ‚vorhanden‘. Damit aber verliert sie die bis dato unhinterfragt vorausgesetzte Relevanz. Durchaus verständlich: „Die Theodizeefrage kann ja [...] nur aufbrechen, wenn das biblische – oder zumindest ein theistisches – Gottesverständnis bis zu einem gewissen Grad internalisiert ist.“ (Ritter/Hanisch/Nestler/Gramzow 2006, 161) Da diese Grundlage entfällt, verschiebt sich auch die existenzielle Bedeutung der Fragestellung. Nüchterne Erkenntnis: Das Theodizee-Problem verfügt so „in ‚lebensweltlichen Normalsituationen‘ wahrscheinlich nur über eine relativ geringe Relevanz“ (Rommel 2011, 38). Gott – so bestätigt es auch eine Nachfolgeuntersuchung – fällt „immer stärker als Adressat in der Leidfrage“ (Gebler/Riegel 2011, 154) aus.

Stögbauer zeigt auf, dass man diesen Befund jedoch noch einmal ausdifferenzieren muss. Beim subjektiv zugeschriebenen „Stellenwert der Theodizeefrage“ handle es sich „um eine ‚Typ-Sache‘“ (dies. 2011, 301). Zwar kommt dem Problemzusammenhang in der Tat nicht mehr jene zuvor behauptete grundlegend-allgemeine Bedeutung zu, gleichwohl kann sie bei „Gotteszweifler“ die vorgängige Skepsis bestätigen. Für „Bekenner und Sympathisanten“ hingegen wird die Theodizee heute eher „zu einem Moment der religiösen Sinngebung“, der den Glauben eher bestärkt als infrage stellt. Bei „Neutralen und Relativierern“ hinterlässt das Problem auch nach intensiver Aufarbeitung kaum Spuren. Überhaupt tendieren die meisten Jugendlichen heute zu einer „Auflösung des Theodizeeproblems“ (ebd., 301f.).

Diese in der Tendenz eindeutigen und in der Differenzierung aufschlussreichen Befunde verlangen nach einer grundlegenden Revision bisheriger religionspädagogischer Reflexionen zur Theodizeeproblematik. Gewiss kann es dabei nicht darum gehen, dieses Thema als unwichtig oder überholt zu deklarieren, dafür nimmt es in der theologischen und philosophischen Geistesgeschichte einen zu gewichtigen Platz ein. Nach wie vor geht es bei der Theodizee darum, ein Problem des Verstandes, ein Problem der Philosophie, eine kognitive Sphäre zu beleuchten und zu durchdringen, um einen intellektuell verantwortbaren Umgang damit zu ermöglichen. Und diese Dimension findet zu Recht ihren Platz im Religionsunterricht. Die Theodizeeproblematik betrifft jedoch gleichwohl existenzielle Grunderfahrungen und Grundfragen, die alle Heranwachsenden teilen. Neben das kognitiv ausgerichtete Verstehen tritt so das Durchdenken von praktischen Möglichkeiten des Bestehens. Bestehen schließt Prozesse des Verstehens ein, geht aber darüber hinaus. So konzipierte Lernprozesse schließen eben nicht – wie bislang vielfach üblich – mit einem kognitiv zentrierten Blick auf „‚Gott und das Leiden‘ mit dem Hauptaugenmerk auf der Hinführung zu einem tragfähigen Gottesbild“ (Verweyen-Hackmann/Weber 2004, 20). Diese Perspektive müsste sicherlich als zentraler Bestandteil aufgenommen werden. Grundziel wäre jedoch der Blick auf die Fragestellung: ‚Leben mit ungelösten Fragen – Chancen und Grenzen von Trost‘. *Existenziell-praktische Perspektiven* müssten so über die kognitive Dimension hinausführen. Ähnliche paradigmatische Erweiterungen ließen sich für zahlreiche weitere Elemente der unterrichtlichen Thematisierung der Gottesfrage aufzeigen.

Literatur

Altmeyer, Stefan (2011), Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart. – Bucher, Anton A. (2009), Doch mehr als ein Mensch? Die Entwicklung der Gotteskonzepte bei Kindern, in: JRP 25, 24-37. – Bütner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (2013), Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen. – Englert, Rudolf (1995), Annäherungen an das Geheimnis. Zur Rede von Gott im Religionsunterricht, in: rhs 38 (H. 1), 49-58. – Ders. (2015), Gott denken? Im Religionsunterricht?, in: Pemsler-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg/Br., 93-110. – Fowler, James W. (2000), Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh. – Fricke, Michael (2007), Von Gott reden im Religionsunterricht,

Göttingen. – *Gebler, Julia/Riegel, Ulrich* (2011), „Ich wende mich an Eltern, Freunde, Opas, Omas, ... und Gott“. Eine explorativ-qualitative Studie zu den Theodizee-Konzepten von Kindern in der vierten Jahrgangsstufe, in: *Freudenberger-Lötz, Petra/Riegel, Ulrich* (Hg.), „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“. Baustelle Gottesbild im Kinder- und Jugendalter, Stuttgart, 140-156. – *Gensicke, Thomas* (2015), Die Wertorientierungen der Jugend (2002-2015), in: *Shell Deutschland Holding* (Hg.), *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*, Frankfurt/M., 237-272. – *Kropač, Ulrich* (2019), *Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*, Stuttgart. – *Langenhorst, Georg* (2014), *Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung*, Freiburg/Br. u.a. – *Ders.* (2015), *Spiegelungen – Die Gottesfrage in der Literatur buchstabiert: Religionsdidaktische Reflexionen*, in: *Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam* (Hg.), *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen*, Freiburg/Br., 130-147. – *Langenhorst, Georg* (2016), *Triologisches Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg/Br. u.a. – *Ders.* (2018), *Bemüht „um das Finden von neuen Bildern“ (Silja Walter). Sprachfähig werden in Sachen Religion*, in: *Schulte, Andrea* (Hg.), *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht*, Leipzig, 91-113. – *Mette, Norbert* (2009), „Gottesverdunstung“ – eine religionspädagogische Zeitdiagnose, in: *JRP* 25, 9-23. – *Nipkow, Karl Ernst* (1987), *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München. – *Oser, Fritz/Gmünder, Paul* (⁴1996), *Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Gütersloh. – *Ritter, Werner H./Hanisch, Helmut/Nestler, Erich/Gramzow, Christoph* (2006), *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*, Göttingen. – *Rommel, Herbert* (2011), *Mensch – Leid – Gott. Eine Einführung in die Theodizee-Frage und ihre Didaktik*, Paderborn. – *Schweitzer, Friedrich u.a.* (2018), *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*, Münster – New York. – *Stögbauer, Eva Maria* (2011), *Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche*, Bad Heilbrunn. – *Verweyen-Hackmann, Edith/Weber, Bernd* (2004), *Ein guter Gott, der leiden lässt? Materialien zur Bearbeitung der Theodizeefrage im Religionsunterricht der Sekundarstufe II*, Kevelaer. – *Werbick, Jürgen* (2007), *Gott verbindlich. Eine theologische Gotteslehre*, Freiburg/Br. u.a. – *Ders./Porzelt, Burkard* (2015), *Gott*, in: *WiReLex* (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Gott.100063>). – *Wolfert, Sabine/Quenzel, Gudrun* (2019), *Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft*, in: *Shell Deutschland Holding* (Hg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*, Weinheim – Basel, 133-161.