

Universität Paderborn

Fakultät für Kulturwissenschaften

Institut für Katholische Theologie

Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. Oliver Reis

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Rita Burrichter

Planung einer Unterrichtsreihe zur Theodizee aus Sicht des Modells der free will defense

Bachelorarbeit

eingereicht von:

Kristina Maurer

Eingereicht am: 01.09.2020

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theodizee.....	2
2.1	Das Theodizeeproblem	2
2.2	Definition des Übels	3
2.3	Modelle der Theodizee	4
2.3.1	Neuinterpretation des Übels	4
2.3.1.1	<i>Bonisierung des Leids</i>	4
2.3.1.2	<i>Depotenzierung des Leids</i>	5
2.3.1.3	<i>Mitleiden Gottes</i>	6
2.3.2	Modifikation der Eigenschaften Gottes	7
2.3.2.1	Modifikation der Allgüte.....	7
2.3.2.2	Modifikation der Allmacht.....	8
2.3.2.3	Modifikation der Allwissenheit.....	8
2.3.3	Reflexion des Gott-Welt-Verhältnisses	9
2.3.3.1	<i>natural law defense</i>	10
2.3.3.2	<i>free will defense</i>	11
2.4	Inhaltliche Begründung der Wahl des dominanten Modells	14
2.5	Konsequenzen für die Unterrichtsplanung	16
3	Theodizeendidaktik	17
3.1	Darstellung empirischer Studien zur Leidfrage bei Heranwachsenden.....	17
3.1.1	Qualitativ-empirische Studie: Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen nach <i>Eva-Maria Stögbauer-Elsner</i>	17
3.1.2	Forschungsprojekt zur Anthropologie Jugendlicher nach <i>Katrin Bederna</i>	21
3.1.3	Religionspädagogisch-empirische Forschung: Leid und die Frage nach Gott bei Jugendlichen nach <i>Mirjam Schambeck</i> und <i>Eva-Maria Stögbauer</i>	23
3.1.4	Relationierung der Schülerkonzepte mit dem dominanten Modell.....	23
3.1.5	Konsequenzen für die Unterrichtsplanung	25

3.2	Religionsdidaktische Analyse	26
3.2.1	Didaktische Leitlinien.....	27
3.2.1.1	<i>Nach Katrin Bederna</i>	27
3.2.1.2	<i>Nach Mirjam Schambeck</i>	28
3.2.1.3	<i>Nach Rainer Oberthür</i>	29
3.2.2	Konsequenzen für die Unterrichtsplanung	30
3.3	Lehrplananalyse	31
3.3.1	Thema Leid im Lehrplan	32
3.3.2	Konsequenzen für die Unterrichtsplanung	32
4	Planung der Unterrichtsreihe zur Theodizee aus Sicht des Modells der <i>free will defense</i>	33
4.1	Vorstellung der Unterrichtsreihe in ihrer Makrostruktur.....	34
4.2	Vorstellung einer ausgewählten Unterrichtsstunde im Zoom.....	38
4.3	Reflexion der Unterrichtsplanung zur Theodizee aus Sicht des Modells der <i>free will defense</i>	39
4.3.1	Das dominante Modell der <i>free will defense</i>	40
4.3.2	Die heterogene Schülerschaft	40
4.3.3	Das mehrperspektivische Diskurslernen	41
4.3.4	Die Distanzierung vom Lehrplan	42
5	Fazit	43
6	Literaturverzeichnis	46

1 Einleitung

Eine der vielleicht reizendsten, aber zugleich auch eine der Unsicherheit verleihenden Herausforderungen des Religionslehrerdaseins ist die Lehre *des Faches*, welches Raum für die großen Fragen des Lebens eröffnet: „Woher komme ich? Wohin gehe ich? Was gibt mir Sinn? Wofür lebe ich?“¹ Fragen, die bereits die Kleinen unter uns beschäftigen und die bei unbedingtem Ernstnehmen tiefgehende Einblicke in ihre Gedankenwelt ermöglichen;² aber eben auch Fragen, die zum Philosophieren anregen, für die es keine finalisierten Antworten gibt und die folglich nicht nach Schema F gelehrt werden können.

Eine dieser großen Fragen des Lebens ist die Frage nach dem Leid in dieser Welt. Krankheiten, Schmerzen, Verluste, Trennungen, Zwänge – Leiderfahrungen sind Grunderfahrungen menschlichen Lebens, die nach gewisser zeitlicher Distanzierung immer wieder die Frage nach dem „Warum?“ aufwerfen. Der Religionsunterricht, welcher für solche Fragen einen offenen und geschützten Raum bietet, sollte die Suche nach Erklärungsmöglichkeiten stark machen; auch wenn die Verbindung von Gott und Leid heutzutage nicht immer gegenwärtig sein mag.³ Wie aber erklärt man einem heranwachsenden Kind den Tod seines jüngeren Bruders, wenn es Gott anklagend danach fragt? Was sind passende Worte, die das Kind nicht resignieren lassen? Ist es menschenwürdig, eine Antwort in einer solchen Extremsituation zu versuchen?

Diese fragenüberströmenden Gedanken bildeten den Beweggrund für den diese Bachelorarbeit dominierenden Gegenstand der Theodizee. Davon ausgehend, entwickelte sich die Gliederung hin zu einer entsprechenden Unterrichtsplanung mit besonderem Schwerpunkt auf dem von den Lehrenden der Universität Paderborn präferierten Erklärungsversuch der *free will defense*. Um zu überprüfen, ob dieses Lösungsmodell auf den Religionsunterricht in der Grundschule übertragbar ist, dient die Auseinandersetzung mit dem dazu systematisch-theologischen und didaktischen Diskurs zur Vorbereitung der Unterrichtsplanung. Aus religionspädagogischer Perspektive ist die einfache, deklaratives Wissen erzeugende Vermittlung des Lerngegenstands der Theodizee nicht zielführend; der Lerngegenstand solle vielmehr im Sinne der Förderung der (religiösen) Subjektwerdung genutzt werden. Aus diesem Grund ist es nach Blick auf die Theodizee und ihre Lösungsmodelle aus fachwissenschaftlicher Perspektive – um für die Systematisierung des Lehr-Lernarrangements theoretisch-philosophisches Hintergrundwissen zu

¹ MIRJAM SCHAMBECK/EVA STÖGBAUER, Leid und die Frage nach Gott bei Jugendlichen. Eine religionspädagogische Herausforderung. In: MICHAEL BÖHNKE/THOMAS SÖDING (Hg.), *Leid erfahren – Sinn suchen. Das Problem der Theodizee*. Bd. 1: Theologische Module, Freiburg im Breisgau 2007, 191.

² Vgl. hierzu und zum Folgenden: RAINER OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995, 14, 16.

³ Vgl. NICOLE BLANIK, *Theodizeedidaktik im Horizont von Krisensituationen. Wie Schülerinnen und Schüler Theodizee-Erklärungsmodelle entlang von fremd-biographischen Anforderungssituationen zu beurteilen lernen*, Berlin 2018, 9.

erlangen – elementar, den Lerngegenstand aus didaktischer Perspektive zu betrachten. Um zu überlegen, wie der Gegenstand der Theodizee und das *free will defense*-Modell gelehrt und gelernt werden soll, bedarf es an Erkenntnissen zur erwartbaren Schülerschaft und die für sie kompatiblen, didaktischen Methoden und Strategien, um den (religiösen) Lernprozess zu rahmen. Die dazu herangezogenen, studienbasierten Sichtweisen von verschiedenen Religionspädagoginnen und -pädagogen setzen dabei einen Anreiz für eine mögliche, didaktische Ausrichtung des Unterrichtsvorhabens. Da sich die Planung einer Unterrichtsreihe üblicherweise im Abgleich mit den im Lehrplan festgelegten Richtlinien gestaltet, werden in einem vorletzten Schritt auch dessen Leitlinien vor dem Hintergrund der erarbeiteten Didaktik reflektiert. Zentrales Anliegen dieser Unterblöcke zum theologisch-systematischen und didaktischen Diskurs ist das Ableiten von Eckpunkten für die alle Inhalte dieser Arbeit vereinbarende Unterrichtsplanung zur Theodizee aus Sicht des Modells der *free will defense*; ein dominierendes Modell, das jung ist und für gewöhnlich nicht zum Unterrichtsgegenstand der Grundschule modifiziert wird. Der Transfer hin zum Religionsunterricht in der Schule bedarf im Vorfeld der Unterrichtsplanung an systematisierten Vorüberlegungen und im Nachgang einer kritischen Reflexion, um ausblickend die diese Arbeit leitende Frage zu prüfen, ob die *free will defense* im Zusammenhang mit der Theodizee für die schulische Umsetzung – im Hinblick auf das Sichselbst-erproben, im Hinblick auf die individuelle Standortbestimmung und im Hinblick auf das Generieren von nachhaltigen, persönlichkeitsentwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten – als qualifiziert gewertet werden kann. Eine herausfordernd gestellte Aufgabe, dessen Erarbeitung grundlegende und bezüglich des künftigen Lehrerdaseins wertvolle Erkenntnisse verspricht.

2 Theodizee

2.1 Das Theodizeeproblem

Der von Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) geprägte Theodizee-Begriff setzt sich aus den griechischen Wörtern *theos* (= *Gott*) und *dike* (= *Gerechtigkeit*) zusammen und thematisiert in der heutigen Zeit die „Rechtfertigung des Glaubens an Gott“⁴. Warum der Glaube an Gott überhaupt gerechtfertigt werden muss, liegt in dem Widerspruch die Eigenschaften Gottes und die Existenz sinnlosen Leidens in der Welt betreffend begründet.⁵ Der griechische Philosoph

⁴ KLAUS VON STOSCH, Theodizee. Bd. 3867: Grundwissen Theologie. 2., überarb. Aufl., Paderborn 2018, 7.

⁵ Vgl. ebd.

Epikur (4./3. Jahrhundert v. Chr.) beschreibt diesen Widerspruch und definiert somit die Theodizeeproblematik ausgehend von der Allmacht und der Allgüte Gottes:

Entweder will Gott die Übel beseitigen und er vermag es nicht, oder er kann es, will es aber nicht, oder er will es weder aufheben noch vermag er es. Falls er es will aber nicht kann, so ist er schwach, was Gott nicht zutrifft. Falls er es vermag aber nicht will, ist er missgünstig, was Gott ebenso fremd ist. Falles er es weder will noch vermag, so ist er sowohl missgünstig wie ohnmächtig und daher auch nicht Gott. Falles er es sowohl (aufheben) will und (dieses) auch vermag, wie sich allein für Gott ziemt, wieso gibt es (dann dennoch) die Übel?⁶

In dieser Unverständlichkeit Gottes Handelns liege laut dem Philosophen Norbert Hoerster das „Kernproblem des traditionellen Gottesglaubens“⁷. Es stellt sich die Frage, ob Gott – vor allem in Anbetracht der verschiedenen Religionskritiken heutiger Zeit – überhaupt existiert, womit gleichermaßen dem Atheismus Zuspruch verliehen wird.⁸ Aus dieser Problematik erschließt sich folglich die implizit Gott anklagende Frage: „[W]ie [kann] der Glaube an einen guten und allmächtigen Gott angesichts des Übels in der Welt vor der Vernunft verantwortet werden [...]?“⁹ Damit der christliche Glaube primär vor uns Christinnen und Christen, aber auch vor anderen rational verantwortbar ist, soll mittels verschiedener Lösungsversuche die soeben dargestellte Unvereinbarkeit von Gottes Eigenschaften und dem Faktum existierenden Übels aufgehoben werden – auch wenn die Theodizeefrage eine unbeantwortete bleibt.¹⁰

2.2 Definition des Übels

Um die ergründete Theodizeeproblematik ein Stück weit zu konkretisieren, gilt es den für den Widerspruch im Glauben an Gott auslösenden Teil näher zu erläutern: Gottes Allmacht, Allgüte und Allwissenheit werden aufgrund des Übels in der Welt infrage gestellt. Übel definiert sich in diesem Zusammenhang über Leid, das keine Funktion erfüllt und das auf moralischer Ebene nicht verantwortbar ist, sodass es „sinnlos“¹¹ und von sinnvollem Leiden abzugrenzen ist.¹² Ebenfalls durch Leibniz (1646-1716) geprägt, lassen sich drei Grundformen des Übels klassifizieren: *malum metaphysicum*, *malum physicum* und *malum morale*. Das *malum metaphysicum*, welches aus Sicht von Stosch und Hoerster als eine der Grundformen des Übels vernachlässigt werden könne¹³, betrifft den Menschen aufgrund seiner Begrenztheit, in der er sich vom

⁶ EPIKUR, Fragment 374, zit. nach: OLIVER REIS, Gott denken. Eine mehrperspektivische Gotteslehre. Bd. 1: Theologie. Studienbücher zur Lehrerbildung, Münster 2012, 167.

⁷ NORBERT HOERSTER, Der gütige Gott und das Übel. Ein philosophisches Problem, München 2017, 7.

⁸ Vgl. KLAUS VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie. Bd. 2819: UTB Theologie. 4., überarb. Aufl., Paderborn 2019, 108.

⁹ VON STOSCH, Theodizee, 10.

¹⁰ Vgl. SEBASTIAN HAMEL, Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes. Bd. 12: Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Kassel 2012, 14.

¹¹ VON STOSCH, Theodizee, 7.

¹² Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 7f.

¹³ Vgl. ebd., 8; HOERSTER, Der gütige Gott, 16.

Wesen Gottes unterscheidet.¹⁴ Die zwei weiteren Formen des Übels sind hingegen für den Menschen insofern bedeutsam, als dass er fähig ist, sowohl physisches als auch psychisches Leid zu empfinden.¹⁵ Mittels dieser Voraussetzung werden das *malum physicum*, welches auf herrschende Naturgesetze und somit „unmittelbar auf Entscheidungen des allmächtigen Schöpfers“¹⁶ rückführbar ist, sowie das *malum morale*, welches durch menschliches Fehlverhalten und somit „mittelbar“¹⁷ durch Entscheidungen Gottes ausgelöst wird, spürbar für den Menschen. Ausgehend von diesen elementaren Formen des Übels entwickeln sich die nachfolgend vorgestellten Modelle der Theodizee.

2.3 Modelle der Theodizee

Innerhalb dieses Kapitels werden ausgewählte Modelle als Lösungsversuche des Theodizeeproblems systematisch-theologisch vorgestellt und kritisch diskutiert. Ziel dieser Modelle ist es mittels „den allgemeinen Kriterien der logischen Konsistenz und Kohärenz“¹⁸, den Glauben an Gott widerspruchsfrei werden zu lassen.

2.3.1 Neuinterpretation des Übels

2.3.1.1 Bonisierung des Leids

Unter Anwendung der Bonisierungsstrategie gelingt es, vorherrschendes Übel als etwas Sinnvolles anzusehen, da es „als Mittel zum Zweck eines höheren Guts gerechtfertigt“¹⁹ wird. Dieses beschriebene, höhere Gut findet sich in den Zielen der Funktionalisierung, der Pädagogisierung und der Ästhetisierung wieder.²⁰

Stellvertretendes Beispiel für den Aspekt der Funktionalisierung von Leid ist die Entwicklung des Menschen durch die mit Leid verbundene Evolution hindurch.²¹ Angelehnt an diesen Aspekt bonisiert der englische Religionsphilosoph Richard Swinburne (*1934) natürliches Übel einerseits mit der „*need-for-knowledge*-Argumentation“²², die sich darauf stützt, dass Leid für Erkenntnisse in wissenschaftlicher Hinsicht notwendig ist und andererseits mit dem „*being-of-*

¹⁴ Vgl. MAGDALENA RODE, Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse. Bd. 14: Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Kassel 2012, 47.

¹⁵ Vgl. MICHAEL BÖHNKE, Von scheinbaren Lösungen zu existenziellen Fragen. Zur verantworteten Rede von Gott angesichts des Leids. In: MICHAEL BÖHNKE/THOMAS SÖDING (Hg.), Leid erfahren – Sinn suchen. Das Problem der Theodizee. Bd. 1: Theologische Module, Freiburg im Breisgau 2007, 70.

¹⁶ HOERSTER, Der gütige Gott, 17.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ ARMIN KREINER, Gott im Leid. Zur Stichhaltigkeit der Theodizee-Argumente. Erweit. Neuausg., Freiburg im Breisgau 2005, 47.

¹⁹ HOERSTER, Der gütige Gott, 37.

²⁰ Vgl. VON STOSCH, Theodizee, 18.

²¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 19f.

²² Ebd., 20.

use-Argument²³, welches demonstriert, dass es ohne Leid in der Welt keine moralischen Werte gäbe. Die vorgestellten Argumentationsgänge der Funktionalisierung scheitern allerdings daran, dass wissenschaftliche Erkenntnisse weniger notwendig wären, wäre Leid nicht ständig gegenwärtig und daran, wie moralisch fragwürdig und die Würde des Menschen verletzend es wäre, leidenden Mitmenschen die Funktion ihres Leidens darzulegen – nur selbst widerfahrenes Leid kann für sich selbst funktionalisiert werden.²⁴ Des Weiteren kann vorherrschendes Leid mit dem Ziel der Pädagogisierung, also mit dem Ziel erzieherischer Maßnahmen geleugnet werden.²⁵ Der Mensch soll für sein Fehlverhalten auf strafende Art und Weise belehrt und zu einem besseren Menschen werden. Kritisch zu betrachten, ist auch hier die Erfahrung, dass „Leiden [...] viel zu oft viel zu verheerend [ist], um ihm noch irgendeinen pädagogischen Nutzen zusprechen zu können“²⁶. Ein dritter Versuch, Leid zu entübeln, besteht in der Ästhetisierung von Leid.²⁷ Diese beruft sich auf die Wechselbeziehung von Gut und Böse und argumentiert damit, dass das Böse in der Welt notwendig ist, um das Gute im Leben wertschätzen zu können. Der hier konstatierte Dualismus fordert infolgedessen einen dualistischen, aber auch einen nicht länger logisch widerspruchsfreien Gottesbegriff.

Die kritische Betrachtung der verschiedenen Bonisierungsstrategien zeigt, dass jegliche Versuche, existierendes Übel in seiner „Wirklichkeit zu leugnen“²⁸ keine plausible Erklärung dafür bereithalten, warum – auch wenn Leid entsprechend des Modells sinnvoll ist – quantitativ so viel Leid in der Welt existieren muss, um ihm einen tieferen Sinn zuzusprechen; dieser Zusppruch kann aus moralischen Gründen nicht für fremdes Leid geltend gemacht werden.

2.3.1.2 *Depotenzierung des Leids*

Mittels der Depotenzierungsstrategien soll existierendes Leid relativiert werden, indem ihm „keine so große Macht (Potenz)“²⁹ zugesprochen wird. Dieser Potenzverlust wird in den Versuchen der ontologischen und der teleologischen Depotenzierung dargestellt.³⁰

Dabei ist bei der ontologischen Depotenzierung das Bekenntnis von der *privatio boni* zentral:³¹ Sinnlos existierendes Leid sei nicht reell,³² sondern „eine[] Beraubung, ein[] Mangel [...] des

²³ VON STOSCH, Theodizee, 20.

²⁴ Vgl. ebd., 21f.

²⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 18, 24.

²⁶ Ebd., 24.

²⁷ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 18, 25.

²⁸ Ebd., 18.

²⁹ Ebd.

³⁰ Vgl. ebd., 18f.

³¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden: KREINER, Gott im Leid, 129, 132.

³² Vgl. BÖHNKE, Von scheinbaren Lösungen, 78.

an sich Guten“³³. Mit der Frage, wie es in Gottes erschaffener Welt zu einem solchen Mangel kommen kann, gilt der Versuch der ontologischen Depotenzierung als unplausibel. Die teleologische Depotenzierung versucht hingegen, sinnlos existierendes Leid, unter Hinzunahme des Verweises auf das Jenseits, zu verharmlosen.³⁴ Widerfahrenes, irdisches Leid findet seinen Ausgleich im Leben nach dem Tod und kann demzufolge im Hier und Jetzt nicht allzu machtvoll sein. An dieser Verharmlosung ist kritisch anzumerken, wieso Gott uns Menschen nicht unmittelbar ins Jenseits hinein erschaffen hat, sofern ein Leben mit Leiderfahrungen dafür keine Bedingung ist. Beide die Güte Gottes anzweifelnden Depotenzierungsversuche scheitern an der Tatsache, dass Leid in der Welt „existenziell ein so bedrängendes Problem“³⁵ sein kann, sodass dessen Anzweiflung der Seienshaftigkeit keine rational verantwortbare Lösung für viele Menschen bereithält.

2.3.1.3 Mitleiden Gottes

Das Mitleiden Gottes, welches Züge sowohl einer Bonisierung als auch einer Depotenzierung aufweist,³⁶ unterscheidet sich als Lösungsversuch des Theodizeeproblems – abgesehen von dem teleologischen Depotenzierungsversuch – dahingehend, dass dieser nur aus christlicher Perspektive nachvollziehbar ist.³⁷ Gott zeige sich solidarisch im Leiden und Sterben Christi; ein Gott, der kein Leid empfindet, wäre nicht haltbar, durch aber seine „Partizipation am Schicksal der Menschen“³⁸ könne er für existierendes Übel in der Welt nicht verantwortlich sein: „Wenn Gott selbst leidet, ist das Leiden kein Einwand mehr gegen Gott“³⁹. Vielmehr noch wird Leid mittels dieser Begründung positiv ausgerichtet, da „in dem Leiden eine Begegnung mit Christus stattfinden könne.“⁴⁰ Trotz Gottes Leidempfindens erschließt sich nicht die Frage, wieso er – als Schöpfer – Leid überhaupt erst zulässt.⁴¹ Schließlich „verdoppelt“⁴² er das Leid, was dem Leidenden in seiner Situation nicht zugutekommt. Darüber hinaus spitzt sich das Theodizeeproblem insofern weiter zu, als dass das Mitleiden Gottes zwar das Verständnis von Gott

³³ KREINER, Gott im Leid, 129.

³⁴ Vgl. hierzu und zum Folgenden: VON STOSCH, Theodizee, 27f.

³⁵ VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 110.

³⁶ Vgl. VON STOSCH, Theodizee, 34.

³⁷ Vgl. hierzu und zum Folgenden: VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 112.

³⁸ BARBARA HANEKMAMP-KALVELAGE, Warum nur? Die Theodizeefrage im Religionsunterricht der Primarstufe. Bd. 5: Workshop Religionspädagogik, Berlin 2007, 35.

³⁹ WALTER KASPER, Der Gott Jesu Christi. Bd. 1: Das Glaubensbekenntnis der Kirche, Mainz ²1982, 244.

⁴⁰ VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 112.

⁴¹ Vgl. VON STOSCH, Theodizee, 35.

⁴² BÖHNKE, Von scheinbaren Lösungen, 86.

als die Liebe unterstützt, dadurch wird aber der Glaube an einen gütigen und allmächtigen Gott angesichts des existierenden Übels in der Welt umso unverständlicher.⁴³

Die dargestellten Neuinterpretationen des Übels, die existierendes Übel instrumentalisieren, sodass es an Negativität verliert,⁴⁴ führen zu keiner allgemeingültig rational verantwortbaren Lösung des Widerspruchsproblems der Theodizee.⁴⁵ Ihre Argumentationsgänge mögen für manches, subjektiv erfahrenes Leid „lebenssinnkonstitutiv“⁴⁶ sein und der Einzelne wird das ihm widerfahrene Leid in sein Leben integrieren können. Jedoch gelingt es den vielfältigen Lösungsversuchen nicht, fremdes Leid zu legitimieren, ohne dabei die Würde des Menschen zu verletzen. Für das Ausmaß des existierenden Übels können folglich keine Erklärungsversuche, die Leid verharmlosen oder gar leugnen, geltend gemacht werden. Die Rechtfertigung des Glaubens an Gott ist auf diese Art und Weise nicht universell und somit ungültig.

2.3.2 Modifikation der Eigenschaften Gottes

2.3.2.1 Modifikation der Allgüte

Die Modifikation der Allgüte Gottes kann laut Stosch auf zwei verschiedene Weisen diskutiert werden.⁴⁷ Eine Argumentation, mit der sich das Widerspruchsproblem auflösen würde, lautet, dass Gott gar nicht immer gut ist und durchaus böse Seiten hat, die das unergründliche Leid in der Welt erklären. Eine andere Argumentation beruft sich darauf, dass die Allgüte Gottes anders zu verstehen sei, als unser menschliches Verständnis von Güte definiert ist.⁴⁸ Unsere Vorstellung von Gott als ein sogenannter „Kuschelgott“⁴⁹ sei nicht zutreffend; in Gott müsse sowohl das Gute als auch das Schlechte akzeptiert werden.⁵⁰ In Anbetracht des Ausmaßes von Leid würde diese Akzeptanz jedoch eine „verabscheuungswürdig[ende]“⁵¹ Gottesvorstellung hervorrufen: Ein Gott, der für schlechterdings nicht-sein-sollendes Leid verantwortlich ist, kann nicht länger der Gott, der die Liebe ist, sein; der Glaube an ihn ist moralisch verwerflich. Folglich kann die Allgüte Gottes zur Lösung des Theodizeeproblems nicht modifiziert werden. Eine Modifikation ihrerseits hätte die Anschlussprobleme – die Ambivalenz der Gottesvorstellung betreffend – zur Folge, dass Gottes Allmacht mit der Frage „warum [lässt] ein guter Gott die

⁴³ Vgl. VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 113.

⁴⁴ Vgl. BÖHNKE, Von scheinbaren Lösungen, 76.

⁴⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden: VON STOSCH, Theodizee, 38f.

⁴⁶ Ebd., 33.

⁴⁷ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 40f.

⁴⁸ Vgl. BÖHNKE, Von scheinbaren Lösungen, 80.

⁴⁹ Vgl. VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 109.

⁵⁰ Vgl. VON STOSCH, Theodizee, 41f.

⁵¹ Ebd., 42.

Auswirkungen des ihm untergeordneten und von ihm abhängigen Bösen zu [...]“⁵² angezweifelt werden würde.

2.3.2.2 Modifikation der Allmacht

Die Allmacht Gottes lässt sich vorrangig in zwei verschiedene Richtungen modifizieren, um den Glauben an Gott zu rechtfertigen.⁵³ Um das Theodizeeproblem lösen zu können, könne man behaupten, Gott habe „im Zuge der Erschaffung der Welt seine Allmacht aufgegeben“⁵⁴. Eine weitere Begründung dazu, warum Gott nicht in die Welt eingreift und sinnlos existierendes Leid verhindert, findet sich in der Prozesstheologie wieder, welche Gottes Allmachtsverlust durch bereits vor der Welterschaffung begrenzende, „metaphysische[] Prinzipien“⁵⁵ erklärt. Damit diese Lösungen akzeptiert werden können, müssen die folgenden zwei Voraussetzungen angenommen werden: Zum einen muss Gott unmittelbar zu Beginn bereits seine Allmacht aufgegeben haben, sonst könne man ihm vorwerfen, er habe seiner Allmacht willkürlich abgesagt, womit er schuldig ist, da er anders gekonnt hätte.⁵⁶ Zum anderen darf die Welterschöpfung keine „*creatio ex nihilo*“⁵⁷ sein, da das Übel in der Welt auf Gott als den freien und entscheidungsfähigen Schöpfer zurückfallen würde.⁵⁸ Daran anschließend gerät jedoch der von Anselm von Canterbury (1033/34-1109) definierte Gottesbegriff – Gott ist das, „worüber hinaus Größeres nicht gedacht werden kann“⁵⁹ – in die Kritik. Ein solch definierter Gott dürfe keinen Beschränkungen unterliegen.⁶⁰ Außerdem bleibt die Frage berechtigt, warum Gott überhaupt die Welt erschaffen hat, wenn er nicht uneingeschränkt allmächtig sein kann, „warum er überhaupt damit begonnen hat, das Chaos in Ordnung zu überführen.“⁶¹

2.3.2.3 Modifikation der Allwissenheit

Unterbindet man die Vorstellung, Gott sei allwissend, könnte man ihn für sinnlos existierendes Leid in der Welt nicht länger haftbar machen, da er von dessen Existenz nichts wüsste.⁶² Diese trivial geleitete Schlussfolgerung verkompliziert sich allerdings, sofern Gottes Allwissenheit auf die Erschaffung der Welt bezogen wird. Es gilt die Unterscheidung zu treffen, ob Gott bei

⁵² VON STOSCH, Theodizee, 45.

⁵³ Vgl. hierzu und zum Folgenden: VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 113.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd., 114.

⁵⁶ Vgl. ebd.

⁵⁷ VON STOSCH, Theodizee, 46.

⁵⁸ Vgl. ebd.

⁵⁹ VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 19.

⁶⁰ Vgl. ebd., 114.

⁶¹ Ebd.

⁶² Vgl. hierzu und zum Folgenden: VON STOSCH, Theodizee, 49f.

der Schöpfung der Welt entweder von zu erwartendem Übel – woraufhin er die Erschaffung hätte ablehnen müssen – oder von *eventuell* zu erwartendem Übel wusste. Aus dieser Alternativfrage entfaltet sich die Diskussion um das Vorhersehenkönnen Gottes. Denkt man Gott jenseits unserer Zeit, wird die Vorstellung einer auf das ganze Geschehen blickenden Allwissenheit suggeriert, sodass Gott bereits während der Schöpfung von zu erwartendem Leid wusste.⁶³ Diese These jedoch anfechtend, ist die Behauptung, Gott könne aufgrund seiner Zeitlosigkeit nicht allwissend sein. Er weiß zwar um das gesamte Geschehen in der Welt, dessen ungeachtet weiß er nicht über den jeweils gegenwärtigen Zeitpunkt Bescheid, wodurch er nicht auf Leiderfahrungen reagieren kann. Denkt man Gott hingegen zeitgebunden, wäre er ein begrenztes und abhängiges Wesen; folglich existiert die Größe Zeit für Gott nicht. Bei weiterer Auseinandersetzung mit Gott als zeitlos gedachtes Wesen und dessen implizierte Vorstellung von Allwissenheit scheint diese unvereinbar mit der Willensfreiheit des Menschen.⁶⁴ Begründet liegt dies in der Annahme, dass Gott jenseits der Zeit Kenntnis über die gesamte Geschichte hat, was das Feststehen aller für uns zukünftigen Ereignisse bedingt und spontanes Umentscheiden unmöglich macht. Der Mensch tätigt im Umkehrschluss keine freien Entscheidungen mehr, da diese offensichtlich als vorherbestimmt gelten.

Bisheriger Zwischenstand ist, dass sowohl die Neuinterpretationen des Übels als auch die beschriebenen Modifikationen der Eigenschaften Gottes nicht zielführend sind. Im folgenden Kapitel soll ein letzter Versuch zur Lösung des Widerspruchsproblems vorgestellt werden, der die Problematik von einer „Reflexion des Gott-Welt-Verhältnisses“⁶⁵ angeht.

2.3.3 Reflexion des Gott-Welt-Verhältnisses

Die im Folgenden vorgestellten, sich auf der Ebene der Reflexion des Gott-Welt-Verhältnisses befindenden Thesen zur Theodizeeproblematik zeichnen sich durch die Struktur einer „*defense*“⁶⁶ aus. Während die bisher erläuterten Lösungsversuche das Ziel verfolgen, Gott trotz des sinnlos existierenden Leids positiv darzustellen, fokussieren die *defense*-Ansätze hingegen die „Verteidigung des Glaubens an ihn“⁶⁷. Im übertragenen Sinn soll also für die Theodizeefrage keine ausnahmslose Antwort formuliert werden, die Gottes Motive für das Zulassen von Leiderfahrungen darlegt,⁶⁸ sondern der in der Theodizee dargebotene Widerspruch soll

⁶³ Vgl. hierzu und zum Folgenden: VON STOSCH, Theodizee, 51.

⁶⁴ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 51f.; KREINER, Gott im Leid, 281f.

⁶⁵ VON STOSCH, Theodizee, 55.

⁶⁶ Ebd., 11.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Vgl. ebd., 87.

aufgehoben werden, sodass mindestens der Glaube an Gott für gläubige Menschen rational verantwortlich bleibt.⁶⁹

2.3.3.1 *natural law defense*

Die *natural law defense* fungiert hinsichtlich der Theodizeeproblematik als „Verteidigung der natürlichen Ordnung dieser Welt“⁷⁰. Relevant wird diese Verteidigung durch die im Zusammenhang mit der Theodizee gestellten Frage, warum Gott eine Welt erschaffen hat, in der es die für diese Welt notwendigen Naturgesetze geben muss, die gleichzeitig leidverursachend sind.⁷¹ Der Vollständigkeit halber gilt es in dieser Gedankenfolge die von Leibniz (1646-1716) formulierte „Keine-bessere-Welt-Hypothese“⁷², als Antwortversuch auf die Existenz des *malum physicum* zu prüfen. Diese These rührt von dem Gedanken her, dass ein Gott, von dem wir glauben, dass er allmächtig, allwissend und vor allem aber allgütig ist, gar keine andere Welt als die beste aller möglichen Welten schaffen kann.⁷³ Gegen diese Annahme spricht die Erfahrung des Ausmaßes an Leid in unserer Welt, wogegen Leibniz (1646-1716) hervorbringt, dass die Naturgesetze, welche durchaus für natürliches Übel verantwortlich sind, so aufeinander abgeglichen sind, dass kleinste Änderungen derer die Aufhebung der besten aller möglichen Welten bedeuten würde.⁷⁴ Die Gedankenspielerei von einer Welt ohne jegliche Naturgesetze liegt nahe, kann jedoch vom Argumentationsgang der *natural law defense* begründet verworfen werden. Diese *defense* versucht davon zu überzeugen, dass es genau diese Kompatibilität von Naturgesetzen braucht, wenn die Evolution hin zum Menschen und vor allem die Freiheit des Menschen unverzichtbar sein sollen.⁷⁵ Die erste Bedingung innerhalb der *natural law defense*-Argumentation setzt bei eben dieser Autonomie des Menschen an. Damit der Mensch „ethisch bedeutungsvoll[], planend[]“⁷⁶ handeln kann, bedarf es die soeben noch kritisierten Naturgesetze. Denn erst durch deren Regelmäßigkeit sind die Ausgänge von Handlungen berechenbar, was unabdingbar ist, um sich frei für oder gegen eine Handlung zu entscheiden.⁷⁷ Dabei bedarf es auf physikalischer Ebene eben genau diese bestimmte Form von Kleinstabstimmungen, die unter anderem das *malum physicum* herbeiführen.⁷⁸ An dieser Stelle lässt sich einwenden, dass Gott aufgrund der Allmachtsdefinition die Naturgesetze entsprechend der Leidthematik

⁶⁹ Vgl. VON STOSCH, Theodizee, 11f.

⁷⁰ Ebd., 10.

⁷¹ Vgl. ebd.; KREINER, Gott im Leid, 331.

⁷² VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 115. Vgl. hierzu auch KREINER, Gott im Leid, 323.

⁷³ Vgl. KREINER, Gott im Leid, 323f.; VON STOSCH, Theodizee, 57; HOERSTERS, Der gütige Gott, 31.

⁷⁴ Vgl. KREINER, Gott im Leid, 324; VON STOSCH, Theodizee, 57.

⁷⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden: VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 115f.

⁷⁶ Ebd., 115.

⁷⁷ Vgl. hierzu und zum Folgenden: KREINER, Gott im Leid, 335f.; VON STOSCH, Theodizee, 59f.

⁷⁸ Vgl. VON STOSCH, Theodizee, 62f.

verbessern könnte. Diesem Gedanken widerspricht allerdings die dritte Prämisse, welche zu bedenken gibt, dass man einen Überblick über alle physikalischen Gegebenheiten bräuchte, um bei Verbesserungen der Naturkonstanten nicht in logische Widersprüche zu verfallen.⁷⁹ Die existierenden Naturgesetze sind folglich physikalisch und logisch notwendig. Daraus erschließt sich, dass Gott nicht fähig ist, die Naturkonstanten zu verbessern, sofern für den Menschen seine Freiheit und seine Entwicklung unbedingt ist. Zusammenfassend formuliert die *natural law defense* die Inkaufnahme des *malum physicum* als Bedingung für den evolutiv entwickelten und vordergründig willensfreien Menschen.⁸⁰ Eine Frage, die in der folgenden *defense*-Struktur noch stärker gemacht wird, klingt bereits ebenda an: „[Stellt] die menschliche Willensfreiheit einen so hohen Wert dar[], dass sie das natürliche Übel in der Welt zu rechtfertigen vermag“⁸¹?

2.3.3.2 *free will defense*

Bevor das in dieser Arbeit dominante Modell der Theodizee, die von Alvin Plantinga (*1932) betitelte *free will defense*,⁸² diskutiert wird, sei zur Orientierung zusammenfassend angemerkt, dass das hier im Zentrum stehende, moralische Übel zunächst durch menschliches Fehlverhalten verursacht wird. Entscheidend ist, dass dessen implizierte, menschliche Willensfreiheit nur durch die für diese Welt notwendigen Naturgesetze gegeben ist. Diese wiederum verschulden – wie im vorherigen Unterkapitel beschrieben – jedoch das natürliche Übel. Ungeachtet dessen sind beide ineinander verwobenen Formen des Leids „zugleich Bedingung der Möglichkeit menschlichen Lebens“⁸³. Um den Glauben an Gott rational nachvollziehbar rechtfertigen zu können, muss an dieser Stelle also eine Antwort auf die Frage, warum Gott die leidverursachenden Freiheitsverfehlungen des Menschen billigt, ermittelt werden.⁸⁴ Demzufolge argumentiert die *free will defense* – entsprechend der deutschsprachigen Übersetzung – für die „Verteidigung des Wertes menschlicher Willensfreiheit“⁸⁵.

Diese *defense* versteht Gottes Allmacht im Sinne der Ermöglichung eines freien menschlichen Willens.⁸⁶ Gott muss das aus freien menschlichen Fehlentscheidungen resultierende Leid hinnehmen, falls das Gott-Welt-Verhältnis als echtes „Freiheitsverhältnis“⁸⁷ gedacht werden soll. Dieses nun ernsthafte Freiheitsverhältnis ist für Gott wünschenswert, weil es die Bedingung für

⁷⁹ Vgl. hierzu und zum Folgenden: VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 116.

⁸⁰ Vgl. VON STOSCH, Theodizee, 68.

⁸¹ Ebd., 69.

⁸² Vgl. ebd., 87.

⁸³ Ebd., 96.

⁸⁴ Vgl. ebd., 10.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Vgl. ebd., 88.

⁸⁷ VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 115.

den von dem Philosophen Johannes Duns Scotus (1265-1308) behaupteten Lehrsatz „*Deus vult condiligentes*“⁸⁸ aufstellt. Gott will Mitliebende nur mit „Mitteln der Liebe“⁸⁹ gewinnen, also nur auf Basis einer freien Entscheidung für oder gegen ihn.⁹⁰ Konsequentermaßen rechtfertigt Gott das *malum morale* mit den von ihm gewollten Werten Freiheit und Liebe. Protestierend steht dem die Frage gegenüber, ob das Ausmaß des existierenden Leids überhaupt als „Preis von Freiheit und Liebe“⁹¹ hingenommen werden kann und darf. Auf diese Frage reagiert das in fünf Prämissen aufgeschlüsselte *free will defense*-Argument zur Anerkennung des Leids als Preis von Freiheit und Liebe. Die erste Prämisse des Willensfreiheit-Arguments plädiert als „Existenzurteil“⁹² grundlegend für das Sein von Menschen mit einem freien Willen. Laut Armin Kreiner haben Menschen einen freien Willen, sofern sie „sich zwischen verschiedenen Optionen entscheiden [...] können, d.h. [...] zwischen verschiedenen Handlungsalternativen [...] und ihre[n] Unterlassung[en].“⁹³ Diese Annahme ist jedoch nicht tragfähig, da sowohl die Behauptung von Willensfreiheit als auch deren Ablehnung nicht zweifellos bewiesen werden kann.⁹⁴ Damit die allen weiteren Prämissen zugrundeliegende Prämisse nichtsdestotrotz haltbar ist, wird die Willensfreiheit aus der – auf den Philosophen Immanuel Kant (1724-1804) rückführbaren – Sichtweise der praktischen Vernunft betrachtet. Ist der Mensch in seinen Handlungsweisen determiniert, sodass er für Entscheidungen nicht länger verantwortlich ist, „gehen sämtliche moralische Ansprüche offensichtlich ins Leere und die Annahme sittlicher Imperative wird sinnlos.“⁹⁵ Aus dieser ethisch gewählten Perspektive hervorgehend handelt es sich nicht um alltägliche Entscheidungen, sondern um Entscheidungen, bei denen die Willensfreiheit missbraucht wird, indem anderen Menschen auf leidvolle Art und Weise geschadet wird.⁹⁶ An dieses Existenzurteil schließt ein sogenanntes „Werturteil“⁹⁷ an. Die zweite Prämisse wertet nämlich mit der Möglichkeit des freien menschlichen Willens, „moralisch Richtige[s]“⁹⁸ tun zu können höher, als determiniert zu sein.⁹⁹ Dieser komparative Vergleich bietet insofern kritisches Diskussionspotenzial, als dass der Existenz von Willensfreiheit nicht immer unmittelbar auch ein positiver Wert zugutekommt.¹⁰⁰ Freiheit kann für Menschen beispielsweise

⁸⁸ VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 115.

⁸⁹ VON STOSCH, Theodizee, 88.

⁹⁰ Vgl. VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 115.

⁹¹ VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 119. Vgl. hierzu auch KREINER, Gott im Leid, 224.

⁹² KREINER, Gott im Leid, 213. Vgl. hierzu auch VON STOSCH, Theodizee, 88.

⁹³ KREINER, Gott im Leid, 215.

⁹⁴ Vgl. hierzu und zum Folgenden: VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 120f.

⁹⁵ VON STOSCH, Theodizee, 85.

⁹⁶ Vgl. KREINER, Gott im Leid, 219, 222.

⁹⁷ KREINER, Gott im Leid, 213. Vgl. hierzu auch VON STOSCH, Theodizee, 89.

⁹⁸ KREINER, Gott im Leid, 213.

⁹⁹ Vgl. KREINER, Gott im Leid, 213; VON STOSCH, Theodizee, 89.

¹⁰⁰ Vgl. KREINER, Gott im Leid, 248f.; VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 121f.

überfordernd sein und somit nicht länger wünschenswert. Stimmt man dennoch dem in der zweiten Prämisse durchdachten Wert der Freiheit zu, verlangt die dritte Prämisse das Eingeständnis, dass sofern die Freiheit gegeben ist, sich moralisch richtig zu entscheiden, auch die Freiheit gegeben sein muss, sich moralisch falsch zu entscheiden.¹⁰¹ Nur durch diese Bedingung kann ein freier Wille postuliert werden. Eine Welt, in der Menschen einen freien Willen haben und sich gleichzeitig ausnahmslos zu guten Handlungen hinreißen lassen, ist offensichtlich unrealistisch und „Intentionen, gute wie schlechte, sind nur deshalb ethisch bedeutsam, weil sie möglicherweise realisierbar sind.“¹⁰² Der Gegeneinwand ist folglich selbstwidersprüchlich. Die vierte Prämisse nimmt, um sinnlos existierendes Leid als Preis für Freiheit und Liebe anzuerkennen und auszuhalten, die „logische Möglichkeit“¹⁰³ an, dass alle Menschen „Ja‘ zu ihrem Leben und dem damit verbundenen Wert der menschlichen Willensfreiheit sagen werden“¹⁰⁴. Leid auf diese Art und Weise rechtfertigen zu wollen, kann unter Betrachtung dessen Ausmaßes als zynisch deklariert werden.¹⁰⁵ Es ist fraglich, ob die Werte von Freiheit und Liebe existierende Dimensionen von Leid ausgleichen können – vor allem bezogen auf Menschen, denen diese Grundwerte nicht zuteilwerden. Demnach erscheinen Verweigerungen des „Ja“ zum Leben nachvollziehbar. Diese Verweigerung wird mittels der hinzugenommenen eschatologischen Hoffnung korrigiert. Innerhalb dieser Prämisse ist davon auszugehen, dass alle Menschen am Ende ihres Lebens durch die „Begegnung mit der vollkommenen Freiheit Jesu Christi als der vollkommenen uns zugewandten Liebe Gottes“¹⁰⁶ trotz des erfahrenen Leids „Ja“ zu ihrem Leben sagen können. Diese These muss allerdings dem nachfolgend kritischen Einwand standhalten:

„Darf ich ‚Ja‘ zu meinem Leben und der es ermöglichenden Welt sagen, wenn es in ihr ein Unrecht gibt, das kategorisch nicht sein soll und damit durch nichts in der Welt und durch nichts außerhalb ihrer gerechtfertigt werden kann?“¹⁰⁷

In dieser Aussage wird nicht der versöhnenden, eschatologischen Hoffnung und der durch sie ausgelösten Bejahung des Lebens widersprochen, aber es wird darauf hingewiesen, dass – im Hinblick auf das stellvertretende Beispiel der Theodizee, der Protest des Iwan Karamaow¹⁰⁸ – die Einwilligung der Versöhnung in der Begegnung im Tod mit Jesus, der unbedingten Liebe,

¹⁰¹ Vgl. KREINER, Gott im Leid, 214; VON STOSCH, Theodizee, 89.

¹⁰² KREINER, Gott im Leid, 254.

¹⁰³ VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 124.

¹⁰⁴ Ebd., 123.

¹⁰⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 124.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ebd., 125.

¹⁰⁸ Iwan Karamasow ist eine Romanfigur von Fjodor Dostojewski, die aufgrund eines achtjährigen, zu Tode gemarterten Kindes, gegen eine Versöhnung am Ende des Lebens protestiert: Vgl. dazu VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 117.

„eine zynische und perverse Denkungsart offenbart“¹⁰⁹ und das Festhalten am Glaube Gottes die Würde des Menschen missachtend ist.¹¹⁰ Dass sowohl die *natural law defense* als auch die *free will defense* in die Kritik geraten, liegt in ihrer Argumentationsstruktur, die auf Basis der theoretischen Vernunft ausgelegt ist, begründet.¹¹¹ Zwar sind die das Gott-Welt-Verhältnis reflektierenden Lösungsversuche in sich widerspruchsfrei, aber in ihrer Konsequenz eröffnet sich das moralische Überhangproblem. Jeder theoretische Lösungsversuch versucht, Leiden, das schlechterdings nicht sein soll, zu erklären. Etwaige Versuche, Leiden Anderer zu rechtfertigen, sind zynisch und somit die „Quelle aller Unmoral“¹¹². Als Christinnen und Christen sind wir folglich dazu verpflichtet, von der theoretischen hin zur praktischen Vernunftebene zu wechseln – von einer Wissensebene auf eine Handlungsebene. Anstatt Leid rechtfertigen zu wollen, sollte man in Gott einen Adressaten für (An-)Klagen oder für den Schrei nach Errettung der Leidenden sehen. Ohne einen solchen Adressaten wäre jegliches Protestieren, jegliches Gegen-Leid-angehen sinnlos. Opfer von diversen Leiderfahrungen würden unmittelbar aufgegeben werden, denn nur durch den Glauben an Gott besteht Hoffnung auf eine Wirklichkeit, in der die Opfer noch gerettet werden könnten.

Nach Abwägen der Vor- und Nachteile der Prämissen der *free will defense* kann die Entscheidung für den Glauben an Gott und die damit einhergehende Bejahung der Werte Freiheit und Liebe nicht als zweifelsfrei affirmativ eingestuft werden.¹¹³ Nichtsdestotrotz werden Konsequenzen beider Optionen deutlich, sodass der Gedanke, dass „eine Bejahung allumfassenden Sinns angesichts des Leidens in der Welt eine intellektuell und moralisch akzeptable Position darstellt“¹¹⁴, gegenwärtig wird.

2.4 Inhaltliche Begründung der Wahl des dominanten Modells

Im Anschluss an den soeben vorgestellten, systematisch-theologischen Diskurs zu ausgewählten Lösungsmodellen der Theodizee folgt die inhaltliche Begründung der Wahl des aus heutiger Sichtweise dominanten und im Verhältnis zu den anderen Modellen plausiblen Modells – die *free will defense*.

Grundsätzlich lassen sich die verschiedenen theologisch-philosophischen Modelle dahingehend kategorisieren, dass sie entweder versuchen, den Widerspruch der Theodizee auf Gott und seine Eigenschaften hin zu lösen, oder dass sie vordergründig beim Menschen und seiner Werte

¹⁰⁹ VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 126.

¹¹⁰ Vgl. VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 126.

¹¹¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 118.

¹¹² Ebd.

¹¹³ Vgl. VON STOSCH, Theodizee, 111.

¹¹⁴ Ebd.

ansetzen, um existierendes Leid zu erklären.¹¹⁵ Die in diese Spannweite einzuordnenden Modelle haben miteinander gemein, dass ihre Lösungsversuche theoretisch vernunftbasiert sind, was die Beschaffenheit für Schwachstellen intendiert. Modelle, die existierendes Übel instrumentalisieren und funktionalisieren, sodass die Faktizität des Negativen abgestuft wird und Leid weniger beklagenswert ist, zeugen von einem liebenden Gott, der für die Menschheit nur Gutes will. Die dadurch zu Gott aufrecht erhaltene Beziehung erweist sich als Stärke dieses Modells, nichtsdestotrotz ist die Sinngebung des Leids Anderer zynisch und das Modell moralisch nicht haltbar. Als problematisch zeigen sich ebenfalls die Ansätze zu den Modifikationen der Eigenschaften Gottes. Ihr Neudenken oder in Teilen Aufgeben bildet den Ausgangspunkt dieser Lösungsvorschläge. Wie bereits beschrieben, würden diese veränderten Prämissen zwar das Theodizeeproblem auf Gott hin lösen, jedoch führt dies in weitreichendere Probleme hinein. Die Frage, ob das der Gott ist, an den wir glauben wollen, wäre berechtigt.

Abzugrenzen von diesen beiden Hauptmodellen, weil sie gegenwärtig rational nachvollziehbarer sind, sind die Modelle der *natural law defense* und der *free will defense*. Während die vorherigen Lösungsversuche darauf konzentriert sind, Gott möglichst positiv darzustellen, um den Glauben an ihn gegen das Ausmaß des sinnlos existierenden Leidens aufwiegen zu können, soll hierbei mittels der Struktur einer *defense*, der Glaube an Gott nicht bloß beschönigt, sondern verteidigt werden. Ersteres vermittelt den Eindruck, das Leid werde in seinem Ausmaß nicht ernst genommen, womit auch das Theodizeeproblem an sich nicht in vollem Umfang gegenwärtig wird. Letzteres hingegen intendiert die Verteidigung des Glaubens an Gott, indem das Widerspruchsproblem gezielt gelöst werden soll. Diesen Lösungsversuchen ist bewusst, dass sie keine ausformulierte Antwort auf die Theodizeefrage bieten können. Allerdings ist genau das der Kernpunkt, der sie zum präferierten Modell bestimmt; die sich bedingenden Modelle auf Ebene der Reflexion des Gott-Welt-Verhältnisses überschätzen sich nicht. Ein weiterer, die Modelle voneinander abgrenzender Eckpunkt ist die Einordnung in die Kategorie der Lösungsversuche, die das Theodizeeproblem auf den Menschen hin ausgerichtet, zu lösen versuchen. Der freie, autonome Mensch als Preis für Leiderfahrungen ist ein Argument, das für den Menschen greifbarer ist als beispielsweise die Aussage, dass Gottes Güte nicht unserem Verständnis von Güte entspreche. Es ist nämlich ein Argument, zu dem individuell ein Standpunkt bezogen werden kann, weil jeder für sich selbst einschätzen mag, wie wertvoll die Werte Freiheit und Liebe sind. Wie bei jedem theoretisch vernunftbasierten Modell verwehren auch hier moralisch fragwürdige Konsequenzen die vollständige Annahme dieses

¹¹⁵ Vgl. OLIVER REIS/ALICIA-MARIA SPEUSER, Die Gottesfrage in inklusiven Lernsituationen. In: MIRJAM SCHAMBECK/WINFRIED VERBURG (Hg.), Roadtrips zur Gottesfrage. Wenn es im Religionsunterricht um Gott geht, München 2019, 197.

Lösungsvorschlags. Nichtsdestotrotz überspielt ein von dieser Auffassung her eingängigerer Schritt hin zur praktischen Theodizee die genannte Schwäche. Die eschatologische Hoffnung – das „Ja“ am Ende des Lebens – mit der Opfer von Leid nicht aufgegeben, sondern gerettet werden, ist erwartbarer, wenn man Leid als Preis für die der Christin und dem Christen wesentlichen Werte der Freiheit und der Liebe bejaht.

Diese mehrperspektivische Betrachtung der verdichteten, systematisch-theologischen Modelle verleitet aufgrund ihrer Abgrenzungen voneinander dazu, die *free will defense* im Verhältnis zu den anderen Modellen als favorisiertes Modell heutiger Sichtweise zu wählen. In der heutigen Zeit, in der der Gottesglaube nicht selbstverständlich ist, bedarf es eines Lösungsversuchs, der logisch möglich ist und nicht direkt zu Beginn als „Fels des Atheismus“¹¹⁶ ausgerufen wird.

2.5 Konsequenzen für die Unterrichtsplanung

Im folgenden Unterkapitel liegt es daran, aus der Analyse der MetaStruktur¹¹⁷ der Modelle, erste Voraussetzungen für die bevorstehende Unterrichtsplanung zur Theodizee aus Sicht des Modells der *free will defense* abzuleiten.

Im Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung zum Gegenstand der Theodizee sollte hintergründig zu bedenken sein, dass die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lösungsversuchen zu keiner universellen Antwort führen wird. Den Lernenden ist zu vergegenwärtigen, dass ihr Standpunkt zur Frage „Warum lässt der gute Gott all das Leid zu?“ ein individueller sein wird. Dies rührt daher, dass jedes der ausgewählten Modelle in sich geschlossene Begründungen für den Gegenstand der Theodizee abbildet, die auf bestimmten Prämissen basieren.¹¹⁸ Teilt man eine dieser Annahmen nicht, gerät das Modell in die Kritik und wird unstimmig. Damit die Schülerinnen und Schüler ihren je persönlichen Standort bestimmen können, ist es wichtig, eine Auswahl an theologisch-philosophischen Modellen systematisch kennenzulernen, um dann kriteriengeleitet abwägen zu können. Ob das Modell der *free will defense* in den Augen der Kinder die präferierte Lösungsidee sein wird, steht in Abhängigkeit ihrer je persönlichen Zugangsvoraussetzungen und in Abhängigkeit der Gestaltung des Lernanliegens, das für jeden Typen differenzial ist.¹¹⁹ Aufgrund dieser Abhängigkeiten ist für eine ergründete Unterrichtsplanung ein Einblick in den didaktischen Diskurs zum Gegenstand der Theodizee elementar.

¹¹⁶ VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 108.

¹¹⁷ MetaStruktur meint die für einen fachlichen Diskurs notwendige Berücksichtigung der resümierten Mehrperspektivität von theologischen oder außertheologischen Modellen. Vgl. dazu OLIVER REIS/THERESA SCHWARZKOPF (Hg.), Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen. Bd. 3: Studienbücher zur Lehrerbildung, Münster 2015, 72.

¹¹⁸ Vgl. REIS/SPEUSER, Die Gottesfrage, 199.

¹¹⁹ Vgl. ebd.

3 Theodizeedidaktik

3.1 Darstellung empirischer Studien zur Leidfrage bei Heranwachsenden

Innerhalb dieses Unterkapitels werden drei verschiedene Studien, die die Frage nach Gott und dem Leid bei Kindern und Jugendlichen untersuchen, vorgestellt und aufeinander bezogen. Was weiß man – bezüglich der Theodizeeproblematik – über das Denken heutiger Heranwachsender? Und welchen Stellenwert nimmt das Theodizeeproblem bei Kindern und Jugendlichen ein? Der hier anstehende, didaktische Perspektivwechsel intendiert, gehaltvolle Kriterien für die abschließende Planung der Unterrichtsreihe zur Theodizee abzuleiten.

3.1.1 Qualitativ-empirische Studie: Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen nach *Eva-Maria Stögbauer-Elsner*

Die Frage nach Gott und dem Leid ist grundlegend mit der Frage „Erwachsenwerden mit Gott oder ohne Gott?“¹²⁰ verbunden. Unter der Prämisse, dass heutzutage nicht zwangsläufig unbezogen an Gott geglaubt wird, ist von verschiedenen Positionen bezüglich der Gottes- und Leidfrage bei Kindern und Jugendlichen auszugehen. Während Karl Ernst Nipkow „die *Theodizeeproblematik* als die [...] wahrscheinlich größte Schwierigkeit in der Gottesbeziehung“¹²¹ vermutet, stellt eine Studie ungefähr zwei Jahrzehnte später heraus, dass die Theodizee aufgrund des Nichtglaubens an Gott und aufgrund fehlender Leiderfahrungen seitens der Heranwachsenden unerheblich ist.¹²² Dieser Widerspruch spiegelt ein diverses Meinungsbild bezüglich der These, die Theodizee sei für Jugendliche eine „Einbruchsstelle“¹²³ des Glaubens, wider. Fundierte Einsichten in die Religiosität und die damit verbundene Theodizee-Sensibilität von Kindern versprechen die Ergebnisse der qualitativ-empirischen Untersuchung zur Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen von Eva-Maria Stögbauer-Elsner.¹²⁴ Ausgehend von empirischen Erhebungen zum Gottesglauben, zur Gottesvorstellung und zur Gottesbedeutung aufseiten der Jugendlichen¹²⁵ entwickelte Stögbauer-Elsner mittels der Methode des axialen

¹²⁰ KARL ERNST NIPKOW, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*. Bd. 6: Kaiser-Taschenbücher, München 1992, 9.

¹²¹ NIPKOW, *Erwachsenwerden*, 56.

¹²² Vgl. WERNER H. RITTER u.a. (Hg.), *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*, Göttingen 2006, 155.

¹²³ EVA-MARIA STÖGBAUER-ELSNER, *Theodizee*. In: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/theodizee/ch/5a1ef68b6dfa40a51c7543b86eff4018/#h6>; 14.07.2020

¹²⁴ Vgl. EVA-MARIA STÖGBAUER-ELSNER, *Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche*. Bd. 1: *Religionspädagogische Bildungsforschung*, Bad Heilbrunn 2011, Titel.

¹²⁵ Vgl. STÖGBAUER-ELSNER, *Die Frage nach Gott und dem Leid*, 13.

Kodierens¹²⁶ sieben verschiedene Prototypen, die sich musterhaft zu den folgenden formalen Kriterien verhalten. Anhand also ihrer Konzepte zur Existenz Gottes (Positionierung), sowie anhand ihrer Konzepte zur Vorstellung von Gottes identitätsverleihenden Attributen (Gotteskonzeption) und anhand ihrer Konzepte zur Verknüpfung von Gott und Leid (Theodizee-Momente) wird die Relevanz der Theodizeefrage für Jugendliche analytisch erschlossen.¹²⁷ Erster Repräsentant der Frage nach Gott und dem Leid ist der „**Gottesbekenner**“¹²⁸. Dieser charakterisiert sich durch eine affirmative Beziehung zu Gott, da er mit dem für ihn personalen Wesen Gottes allzeit in einen persönlichen Dialog treten kann.¹²⁹ Der hier vorgestellte, Gott affine Prototyp sieht in Gott zweifellos das Gute, er ist – unter anderem geprägt durch Kindheitsvorstellungen – eine Vertrauensperson. Daraus leitet sich ein Gott in Theodizee-Momenten ab, der dem Bekenner sowohl in alltäglichen und aussichtslosen Situationen unterstützend und trostspendend beisteht. Davon minimal abzugrenzen, ist der zweite Typ im Umgang mit der Frage nach Gott und dem Leid, der „**Gottessympathisant**[]“¹³⁰. Auch dieser Prototyp sieht in Gott ein in Leidmomenten begleitendes Wesen.¹³¹ Seine Beziehung zu ihm ist allerdings universeller und weniger ich-zentriert als die des Gottesbekenners; Gott steht in erster Linie allen Menschen zur Seite. Das daraus resultierende, absolut Gute in Gott ist für den Sympathisanten widersprüchlich zu existierenden Leiderfahrungen. Dieses in der Beziehung zu Gott Unsicherheit verleihende Moment erklärt sich der Sympathisant durch die menschliche Willensfreiheit und ihre Eigenverantwortlichkeit bezüglich des Negativen und dessen Folgen. Aufgrund dieser Rechtfertigung bleibt die sympathisch behaftete Gotteskonzeption unangetastet. Fragt man den „**Gottesneutrale[n]**“¹³², was Gott für ihn ist, wird seine Neutralität in persönlich distanzierter, Definitionen ähnelnden Beschreibungen Gottes deutlich.¹³³ Trotz fehlender, individueller Gotteserfahrungen überwiegt das Bild eines allmächtigen und allwissenden Wesen Gottes. Dass eine solche Gotteskonzeption jedoch die Theodizeeproblematik initiiert, ist wenig eindrucksvoll für den Gottesneutralen. Begründet liegt dies in der Tatsache, dass die Neutralen weder eine zusagende noch eine verneinende Einstellung gegenüber Gott und seiner Unterstützung in Leidsituationen wahren. Eine weniger gleichgültige Haltung diesbezüglich nimmt der Prototyp

¹²⁶ Das axiale Kodieren intendiert, entwickelte Konzepte des offenen Kodierens zueinander in Beziehung zu setzen und auf abstrakter und reduzierter Ebene in Ordnungskategorien zu verdichten: Vgl. dazu STÖGBAUER-ELSNER, Die Frage nach Gott und dem Leid, 175f.

¹²⁷ Vgl. STÖGBAUER-ELSNER, Die Frage nach Gott und dem Leid, 178f.

¹²⁸ Ebd., 223.

¹²⁹ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 223-234.

¹³⁰ Ebd., 235.

¹³¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 235-245.

¹³² Ebd., 246.

¹³³ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 246-254.

des „**Gotteszweifler[s]**“¹³⁴ ein. Diese für die Gottesbeziehung Unsicherheit verleihenden Zweifel rühren aus dem Widerspruch das Dasein Gottes und das Ausmaß existierenden Leids betreffend.¹³⁵ Anders als beim Gottesneutralen sind hier persönliche Leiderfahrungen, in denen Gott nicht anwesend war, inkludiert. Der Gotteszweifler fokussiert immer wieder die Frage nach dem „Warum?“, für ihn ist es ein Ärgernis, dass Gott nicht aktiv wird und handelt. Er protestiert gegen Gottes unterlassene Hilfe in Notsituationen, äußert aber auch den Wunsch nach einem Gott, der immer erreichbar ist; seine hier dargestellte Position eröffnet ein „Spannungs- bzw. Konfliktfeld zwischen *Glaubensversuchen* einerseits und Nicht-Glauben-Können bzw. Nicht-Glauben-Wollen andererseits“¹³⁶. Weiterhin fasst Eva-Maria Stögbauer-Elsner innerhalb ihrer Studie eine Gruppe von Jugendlichen zum Typen des „**Gottesrelativierer[s]**“¹³⁷ zusammen. Diese Gruppe von Jugendlichen relativiert das Dasein Gottes und die durch den Glauben an ihn bedingten Wirkungen. Sie sind der Auffassung, man könne sich nicht sicher sein, ob Gott existiert: „Vielleicht gibt es etwas, das unsere Handlungen lenkt, vielleicht ist das Gott, aber vermutlich muss wohl jeder selbst zurecht kommen.“¹³⁸ Dieses stellvertretende Zitat einer Schülerin unterstreicht die Möglichkeit, Gott existiere nur, weil sich der Mensch seine Existenz einbildet und somit daran gelegen ist, sich selbst zu täuschen.¹³⁹ Nichtsdestotrotz ist die positive Konsequenz dieser Fiktion, dass der Glaube an Gott in schwierigen Lebenssituationen Zuversicht und Trost schenken kann, nicht zu leugnen. Der Gottesglaube wird funktionalisiert; erfahrene Theodizee-Momente entschärfen sich, da genau solche Momente mit Gott bewältigt werden. „Gott nahm in der Geschichte immer Platzhalterstellung für alle noch nicht gefundenen Antworten ein. Gott ist deshalb der Baustein im Weltbild des Menschen, um es schlüssig zu erhalten.“¹⁴⁰ Diese Aussage eines Schülers im Jugendalter veranschaulicht die Gotteskonzeption eines „**Gottesverneiner[s]**“¹⁴¹. Über ein eindeutiges In-Beziehung-zu-sich-selbst-Setzen, was ebenfalls charakteristisch für den Gottesbekenner ist, kann der Gottesverneiner die Existenz Gottes absolut verneinen.¹⁴² Durch sein eigenes Empfinden, seine Rationalität und durch wissenschaftliche Erkenntnisse positioniert er sich zweifelsfrei – im Gegenteil zum Gotteszweifler und zum Gottesrelativierer – atheistisch. Er beweist eine gewisse Toleranz gegenüber Menschen, die an Gott glauben, jedoch schätzt er diese Menschen als naiv und unaufgeklärt

¹³⁴ STÖGBAUER-ELSNER, Die Frage nach Gott und dem Leid, 255.

¹³⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 255-265.

¹³⁶ Ebd., 258.

¹³⁷ Ebd., 266.

¹³⁸ Ebd.

¹³⁹ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 266-273.

¹⁴⁰ Ebd., 274.

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 274-281.

ein; sie konstruieren sich Gott, weil sie nach einer Instanz suchen, die ihnen Sicherheit und Orientierung gewährt. Infolgedessen werden Theodizee-Momente im Zusammenhang mit diesem Gotteskonzept als banal gewertet, denn das Theodizee-Problem ist nur unter der Annahme, dass Gott existiert, real. Gottesverneiner stellen darüber hinaus die These auf, dass es sinnvoller ist, sich die Welt ohne Gott als mit ihm und durch ihn zu erklären. Ein letzter, vorzustellender Typus, der aus den Studien Stögbauer-Eslners hervorgeht, ist der „**Gottespolemiker**“¹⁴³. Diese Gruppe von Jugendlichen wird gleichermaßen auch als „*Tabubrecher*“¹⁴⁴ definiert, weil sie entgegen aller gesellschaftlichen Konventionen, Tabuthemen provokativ ansprechen.¹⁴⁵ Bezüglich der untersuchten Gotteskonzeptionen greift dieser Prototyp Gott auf persönlicher Ebene an: „Ich stelle mir Gott als tyrannisches, allmächtiges Wesen vor, das seine perversen und krankhaften Gelüste an eben jener Menschheit auslässt, [...]“¹⁴⁶. Anhand dieser Schüleraussage wird einerseits die destruktive Beziehung zu Gott seitens des Schülers deutlich, andererseits bejaht diese noch so negative Aussage seine Existenz – anders als beim Gottesrelativierer. Diese reizenden, Erklärungen fordernden Anfechtungen gegenüber Gott führen dazu, dass das Theodizeeproblem als Widerspruchproblem für den Gottespolemiker nicht existent ist; laut ihm ist das Ausmaß des Übels ein Beweis für Gottes Boshaftigkeit.

In Reduktion lassen sich mit Blick auf die Spannweite aller sieben Typen durchaus inhaltliche Schnittpunkte, aber auch absolut kontrastive Ansichtsweisen zwischen den Mustertypen finden.¹⁴⁷ Während der Gotteszweifler, der Gottesrelativierer und in Teilen auch der Gottespolemiker die Existenz Gottes und seine Wirkweise nicht zweifelsfrei bejahen und somit Überschneidungen in ihren Ansichten aufweisen, zeigt sich zwischen dem Gottesbekenner und dem Gottesverneiner eine absolute Disharmonie. Die sieben Typen Stögbauer-Eslners stehen folglich stellvertretend für eine grundsätzlich heterogene Schülerschaft im Hinblick auf die Gottes- und Leidfrage. Zu erkennen ist, dass die Bedeutung des Theodizeeproblems für Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu ihren Gottespositionen und -konzeptionen steht:

„Je mehr die wesenhafte Konzeption die göttliche Fürsorge- und Wächter-Dimension für Welt und Mensch betont, desto sensibler ist sie für das Theodizeethema, und je mehr sie die Autonomie, Transzendenz oder undefinierbarkeit des Göttlichen hervorhebt, desto resistenter bzw. ferner.“¹⁴⁸

Die hier dargestellte Beziehung ist tendenziell zu verstehen. Der Stellenwert des Theodizeethemas steht immer in Abhängigkeit zur inneren Gefühlswelt von Kindern und Jugendlichen, die

¹⁴³ STÖGBAUER-ELSNER, Die Frage nach Gott und dem Leid, 282.

¹⁴⁴ Ebd., 284.

¹⁴⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden. Ebd., 282-286.

¹⁴⁶ Ebd., 282.

¹⁴⁷ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 287-291.

¹⁴⁸ Ebd., 288.

variieren kann, sodass die Identifizierung mit den Prototypen dynamisch gedacht werden muss.¹⁴⁹ Abzuleitender Kernpunkt der Ergebnisse der Studien Stögbauer-Elsners ist die Heterogenität der Schülerschaft bezüglich der Thematisierung des Theodizeeproblems im Religionsunterricht. Stögbauer-Elsner stellt heraus, dass viele Jugendliche keine eigene Religiosität aufweisen, sodass sie im Weiterspielen dieses Gedankens, Leiderfahrungen nicht mit Gott assoziieren und kein Theodizeeproblem erkennen. Ein Religionsunterricht, der die Modelle der Theodizee thematisiert, muss sowohl diesen Lernenden als auch den Lernenden mit religiösen Weltvorstellungen wie auch den Zweiflern gerecht werden. Demzufolge lässt sich schlussfolgern, dass es nicht *das* Theodizeeproblem für die Heranwachsenden gibt, sondern dass dieses aus verschiedenen Perspektiven für sie zum Gegenstand wird und gemacht werden muss.

3.1.2 Forschungsprojekt zur Anthropologie Jugendlicher nach *Katrin Bederna*

Die Religionspädagogin Katrin Bederna verfolgt für systematisch-theologische Themen im Religionsunterricht eine Didaktik der Wechselbeziehung, was bezogen auf die in dieser Arbeit thematisierte Theodizeedidaktik in der Frage mündet, ob „die Theodizeefrage eine Frage Jugendlicher [ist]?“¹⁵⁰ Um herauszufinden, ob die Theodizeefrage den Kindern vermittelt werden muss, oder ob sie von ihnen selbst gestellt wird, analysierte Katrin Bederna Zitate von Schülerinnen und Schülern aus einem Forschungsprojekt zur Anthropologie Jugendlicher.¹⁵¹ Innerhalb dieses Forschungsprojektes wurden die Lernenden mittels zwei verschiedenen Methoden angeleitet, Aussagen über ihre persönliche Gottesbeziehung zu treffen: Einerseits sollten sie ihre Gottesbeziehung visuell mithilfe einer Menschenfigur und einer Kugel, welche symbolisch für Gott steht, darstellen und andererseits sollten sie verbal auf die Frage „Wo wohnt Gott?“¹⁵² eingehen. Das Hinzuziehen dieses Forschungsprojekts ist deshalb für diese Arbeit interessant, weil die Diskussionsrunden zur persönlichen Gottesbeziehung die Theodizeethematik einschließlich bestimmter Lösungsstrategien einlenkten.

Zwei Schülerinnen argumentieren in der Diskussionsrunde mit dem Fall, dass beispielsweise Tsunamis oder Kriege ohne Gottes Dasein bedeutend schlimmer sein könnten und weiter noch, dass Gott Kriege nur zulässt, damit die Menschheit daraus lernt.¹⁵³ Bezieht man ihre Argumentationen des Verharmlosen von Übel und des Pädagogisierens auf Lösungsmodelle der

¹⁴⁹ Vgl. hierzu und zum Folgenden: STÖGBAUER-ELSNER, Die Frage nach Gott und dem Leid, 287-291.

¹⁵⁰ KATRIN BEDERNA, „für mich gibt’s ihn halt, weil er kann nichts dafür“ – Kriterien einer Theodizeedidaktik. In: SABINE PEMSEL-MAIER/MIRJAM SCHAMBECK (Hg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. -Basel-Wien 2015, 120.

¹⁵¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden: BEDERNA, „für mich gibt’s ihn halt“, 113.

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 114-117.

Theodizee, rechtfertigen die beiden Mädchen den Glauben an Gott in ihrem Argumentationsschritt mittels der Depotenzierungs- sowie der Bonisierungsstrategie. Die beschriebenen Argumentationsgänge der Schülerinnen werden durch die Vermutung zweier Jungen, Gott existiere aufgrund der unzähligen Leiderfahrungen in der Welt gar nicht, erregt. Sie lösen das Theodizeeproblem, indem sie das Sein eines personalen Gottes verneinen. Ein wieder anderes Mädchen bringt sich mit dem Gedanken, dass Gott nicht bei den Menschen ist, denen es schlecht geht, in die Diskussionsrunde ein. Mit dieser Aussage zweifelt sie Gottes Güte an und verweist somit auf den Lösungsvorschlag der anders zu verstehenden Prädikationen Gottes. Ein letztes Lösungsmodell innerhalb dieser Diskussionsrunde wird durch die folgende Aussage einer Schülerin eingeleitet: „ja wenn gott überall eingreift, dann kannsch ja nemme richtig leben.“¹⁵⁴ Mit dieser saloppen Aussage zielt die Schülerin auf die Bedingung, Gottes Allmacht müsse eingeschränkt sein, damit der Mensch mit seiner Willensfreiheit frei handeln könne, ab.¹⁵⁵

Die diversen, von den Schülerinnen und Schülern unbewusst initiierten Lösungsvorschläge zum Theodizeeproblem bewegten Katrin Bederna zur Beantwortung der Frage, ob „die Theodizeefrage für Jugendliche bedeutsam [ist]?“¹⁵⁶ Ursprünglich fokussierte das Forschungsprojekt zur Anthropologie Jugendlicher, die je persönliche Gottesbeziehung der Teilnehmenden herauszustellen.¹⁵⁷ In der daraus hervorgehenden Diskussionsrunde machten die Schülerinnen und Schüler das Theodizeeproblem unbewusst zum Gegenstand der Diskussion. Die Nicht-an-Gott-Glaubenden nutzten die Theodizee als Bestätigung für ihre nicht vorhandene Gottesbeziehung, die An-Gott-Glaubenden verteidigten ihren Glauben mittels der unbewusst gewählten Lösungsstrategien zur Theodizee. Daraus schlussfolgert Bederna, dass das Widerspruchsproblem der Theodizeefrage für Jugendliche eingängig ist, dass sie jedoch nicht aus eigenem Interesse fragen, warum der allgütige und allmächtige Gott ein solches Ausmaß an Leid zulässt. Die Religionspädagogin vermutet bei gläubigen Schülerinnen und Schülern ein „*theodizeeimmunes Gottesbild*“¹⁵⁸, was meint, die Jugendlichen haben das Theodizeeproblem für sich gelöst; Gott ist nicht verantwortlich für das Negative in der Welt.¹⁵⁹ Für die ungläubigen Jugendlichen konstatiert sie in dem Theodizeeproblem *das Argument für den Atheismus*. Im Umkehrschluss „*scheint [die Theodizee] für heutige Jugendliche in Deutschland argumentativ, aber nicht*

¹⁵⁴ BEDERNA, „für mich gibt’s ihn halt“, 115.

¹⁵⁵ Vgl., ebd. 117f.

¹⁵⁶ Ebd., 120.

¹⁵⁷ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 120-122.

¹⁵⁸ Ebd., 122.

¹⁵⁹ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 121f.

existenziell bedeutsam.“¹⁶⁰ Auch dieses Forschungsprojekt spricht sich für die Heterogenität in der Schülerschaft bezüglich der Theodizeeproblematik aus.

3.1.3 Religionspädagogisch-empirische Forschung: Leid und die Frage nach Gott bei Jugendlichen nach *Mirjam Schambeck* und *Eva-Maria Stögbauer*

Eine weitere Sichtweise zur Theodizeefrage im Kindes- und Jugendalter mit differenten Akzenten liefert die Zusammenarbeit der Religionspädagoginnen Mirjam Schambeck und Eva Stögbauer.¹⁶¹ Sie nähern sich dem Forschungsgegenstand über die basale Erkenntnis, „dass sich Kinder und Jugendliche mit dem Theodizeeproblem in unterschiedlicher Weise, Intensität und Ausdifferenzierung befassen.“¹⁶² Diese generalisierte Aussage variiert insofern, als dass Kinder und Jugendliche ein klassisches Theodizeeproblem – sofern sich ihnen eins erweist – auf unterschiedliche Art und Weise handhaben.¹⁶³ Kinder im Grundschulalter besitzen ein „magisch-mythisches Gottesverständnis“¹⁶⁴, welches sie dazu bewegt, Gott zu vermenschlichen.¹⁶⁵ Aufgrund dieser Vorstellung nehmen sie an, dass Gott in die Welt eingreifen kann, weshalb Leid von ihnen oftmals als Strafe Gottes interpretiert wird; nicht direkt fortgeschafftes Leid wirft erste, theodizee-ähnliche Fragen auf. Ihre Bedenken münden allerdings nicht in Gotteskritik, für sie überwiegt der personalisierte Gott als Trostspender und Ansprechpartner. Eine kritische Haltung gegenüber Gottes Wesen taucht tendenziell erst im voranschreitenden Alter auf. Zwar bilden sich bei den Heranwachsenden immer mehr naturwissenschaftliche, biologische oder physikalische Konzepte, die bestimmte Dimensionen des Leids erklärbar werden lassen, aus oder sie erkennen, dass moralisches Übel vielseitig durch den menschlichen, freien Willen bedingt ist, dennoch hegen sich hintergründig Gott anzweifelnde Gedanken. Diese Kategorisierung nach Altersstufen kann für die Theodizeefrage nicht pauschalisiert werden. Wie bereits erwähnt, ist das Theodizeeproblem für Kinder und Jugendliche unterschiedlich intensiv und differenziert präsent. Eine Bandbreite an bestimmten Variablen bestimmt die je persönliche Einstellung zur Theodizee und zum Umgang mit dieser.

3.1.4 Relationierung der Schülerkonzepte mit dem dominanten Modell

Wie bereits erwähnt, lautet die dieses Unterkapitel leitende Frage, was man über das Denken der Schülerinnen und Schüler zur Theodizeethematik weiß. Die dazu vorgestellten Studien

¹⁶⁰ BEDERNA, „für mich gibt’s ihn halt“, 122.

¹⁶¹ Vgl. SCHAMBECK/STÖGBAUER, *Leid und die Frage nach Gott*, 145.

¹⁶² Ebd., 159.

¹⁶³ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 160-164.

¹⁶⁴ Ebd., 162.

¹⁶⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 162-164.

legen offen, ob die Theodizeefrage für Heranwachsende bedeutsam ist und wenn ja, wie sie zu dieser stehen und mit dieser umgehen. Aus diesen Ergebnissen soll im Folgenden der Transfer zur Relationierung der Schülerkonzepte mit dem in dieser Arbeit dominanten Modell der Theodizee hergestellt werden. Wie werden die Schülerkonzepte auf das dominante Modell reagieren, werden sie es abstoßen oder können sie etwas davon lernen? – Fragen, die stichhaltige Eckpunkte zur Planung der eigenen Unterrichtsreihe ankündigen. Vorab sei zu erwähnen, dass die Ergebnisse der Studien ein tendenzielles Bild repräsentieren, sodass die globale Modell-Typ-Zuordnung dementsprechend tendenziell gefärbt sein wird.

Heterogenes Schülerdenken bezüglich der Theodizeefrage ist die alle drei Studien verbindende Hauptaussage. In jeder einzelnen Studie wird unterstrichen, dass die Theodizee für Kinder und Jugendliche sowohl einen hohen Stellenwert im Leben einnehmen als auch überhaupt nicht von Belangen sein kann. Zwischen diesen konträren Extremen befinden sich davon abweichende Positionierungen, die zweifelnd und verunsichert der Theodizeefrage gegenüberstehen. Ob und wie die Gottes- und Leidfrage für Kinder und Jugendliche maßgeblich ist, steht entsprechend aller drei Studien in Abhängigkeit von diversen Variablen. Immer wieder werden die je persönlichen Gottesbeziehungen, die individuell-affektiven Leiderfahrungen, sowie entwicklungspsychologisch bedingte Vorstellungen seitens der Heranwachsenden zusammengedacht, um pointierte Schlüsse bezüglich ihrer Haltung zur Theodizeethematik zu ziehen. Maßgebend und stellvertretend für diese in den drei Studien herausgestellten, verschiedenartigen Haltungen sind meines Erachtens die von Eva-Maria-Stögbauer entwickelten Typen, da sie die gesamte Bandbreite der denkbaren Schülerhaltungen exemplifizieren. Musterhaft stellen diese Typen dar, wie Kinder und Jugendliche die Theodizee begreifen mögen, wovon Rückschlüsse auf die für sie adäquaten Modelle der Theodizee geschlossen werden können.

Grundlegend fordert jedes der ausgewählten Theodizeemodelle den Glauben an die Existenz Gottes. Schülerinnen und Schüler, die charakteristisch dem Gotteszweifler, dem Gottesverneiner oder dem Gottespolemiker ähneln, glauben nicht unbesehen und zweifellos an das Dasein Gottes, sodass sie in Konklusion die verschieden ausgerichteten Modelle ablehnen würden.¹⁶⁶ Gemäß der Religionspädagogin Katrin Bederna würden diese Typen die Theodizee als Lerngegenstand nutzen, um sich in ihrer Position, Gott sei bloß eine Illusion, bestärkt zu fühlen. Die Lösungsvorschläge des Widerspruchproblems funktionieren also nur bei Schülerinnen und Schülern, die die Existenz Gottes annehmen. So ließe sich beispielsweise die Kreuzestheologie, welche Gottes Beistehen in Leidsituationen vermittelt auf die Grundzüge der Eigenschaften des

¹⁶⁶ Vgl. REIS/SPEUSER, Die Gottesfrage, 202.

Gottesbekenner oder des Gottesrelativierers anwenden.¹⁶⁷ Wiederum gibt es Schülerinnen und Schüler, die dem Gottesneutralen gleich sind und eine Sonderstellung bezüglich der Theodizee einnehmen. Die neutrale Einstellung rückt ein Umdenken dahingehend in den Mittelpunkt, dass die Leidfrage nicht direkt mit der anzweifelnden Gottesfrage verknüpft ist, trotz, dass der Glaube an einen gütigen und allmächtigen Gott diese initiieren müsste. Während das dominante Modell der *free will defense* die bereits zugeordneten Typen weniger ansprechen würde, könnte der Typ des Gottessympathisanten positiv auf das ausgewählte Modell reagieren. Er ist derjenige, der die Verantwortung für ungewolltes Leid differenziert betrachtet. Nicht allein Gott, sondern in gleicher Weise der Mensch mit seinem freien Willen sei dafür haftbar zu machen. Die hier erschlossene Übersicht zur Modell-Typ-Zuordnung veranschaulicht, dass von sieben sich charakteristisch unterscheidenden Typen lediglich eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit dem *free will defense*-Modell harmonieren würde. Heranwachsende, für die Gott fiktiv ist, würden dieses Modell vermutlich abstoßen, was nicht ausschließt, etwas aus dessen Thematisierung zu lernen. An dieser Stelle sei allerdings zu erwähnen, dass die Identifizierung mit den Typen Stögbauers variieren kann und wechselbar ist. Im Resümee bedeutet dies, dass sich unter der heterogenen Schülerschaft – entsprechend der drei Studien – Schülerinnen und Schüler befinden werden, denen das dominante Modell zusagt, die diesem Modell zweifelhaft gegenüberstehen oder die es bedingungslos abstoßen. Zu erwarten ist die Herausforderung, das Modell allen Schülerinnen und Schülern nachvollziehbar zugänglich zu machen.

3.1.5 Konsequenzen für die Unterrichtsplanung

Im Anschluss an die Vorstellung der Studien zum Schülerdenken bezüglich der Theodizee sowie im Anschluss an den Transfer der Modell-Typ-Zuordnung stellt sich die Frage, womit man also bezüglich der Lernenden und ihren Lernvoraussetzungen bei der Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe zur Theodizee rechnen muss.

„In einer von Individualisierungs- und Säkularisierungsprozessen geprägten Religiosität begegnet auch die Theodizeefrage bei Kindern und Jugendlichen in veränderter Gestalt und Relevanz.“¹⁶⁸ Während die qualitativ-empirischen Studien Leid für Kinder und Jugendliche als existenziell bedeutsam, nicht aber als zwangsläufig mit der Gottesfrage verknüpft, herausarbeiten, erkennen qualitative Studien ein Schließen vom Gottesgedanken auf die Theodizee.¹⁶⁹ Folglich liegt der Fokus bei der Planung der Unterrichtsreihe auf einer heterogenen Schülerschaft.

¹⁶⁷ Vgl. REIS/SPEUSER, Die Gottesfrage, 202.

¹⁶⁸ SCHAMBECK/STÖGBAUER, Leid und die Frage nach Gott, 163.

¹⁶⁹ Vgl. BEDERNA, „für mich gibt’s ihn halt“, 120.

Mit Sicherheit kann behauptet werden, dass dieser heterogenen Schülerschaft die vielleicht einzige Gemeinsamkeit, das Erfahren von persönlichem oder fremdem Leid, zuteilwird. Von dieser die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler betreffenden, experientiellen Gemeinsamkeit aus ist ein möglicher Einstieg für die Unterrichtsreihe, wovon ausgehend auf den (religiösen) Lernprozess zur Theodizee und ihrer Modelle geschlossen werden kann, zu denken. Dabei seien die Kinder zu bedenken, die nicht an Gottes Existenz glauben und für die das Widerspruchsproblem folglich simulativ inszeniert werden müsste. Die Aufbereitung des Unterrichtsgegenstands darf jedoch nicht ausschließlich die ungläubigen Kinder fokussieren, sondern muss gleichermaßen den Zweifelnden sowie den Bekennenden gerecht werden: „Das bedeutet, dass gerade die Heterogenität an Denkmustern und Relevanzen von SchülerInnen hinsichtlich der Theodizeethematik, die von Zweifeln, Fragen und von Mehrperspektivität [...] gekennzeichnet sind, einen Raum benötigt, der diese auffängt“¹⁷⁰. Ein Unterricht, der der gesamten heterogenen Schülerschaft gerecht werden könnte, basiert demnach auf dem Gedanken, das Vertrauen auf Gott in Leidsituationen „als Gegenentwurf zu einer Leidbewältigung ohne Gott zu lesen, sodass sich Lernende probenhalber auf diese Sichtweise einlassen, sich aber andererseits auch davon distanzieren können.“¹⁷¹ Probenhalber darauf einlassen, ist das dieser Unterrichtseinheit zugrundeliegende Stichwort. Dass das Modell der *free will defense* nur eine bestimmte Schülergruppe anspricht, verdeutlichte die Relationierung der Schülerkonzepte mit dem dominanten Modell. Aufgrund dieser geringen Passung erscheint das ausgewählte Modell im ersten Moment didaktisch als wenig sinnvoll. Jedoch wird der Aspekt der optimalen Passung zwischen Schülervorstellungen und Modell nebensächlich, sofern sich alle Kinder auf die verschiedenen Modelle einlassen, sie kennenlernen, sie voneinander abwägen zu wissen und diese im Sinne der eigenen Persönlichkeitsentwicklung verstehen. Selbst, wenn die Theodizee und deren Modelle die drängende Frage nach dem „Warum?“ für einige Schülerinnen und Schüler beantworten oder eben nicht beantworten kann, so kann die Auseinandersetzung mit Leid und der Leidfrage trotzdem wertvoll für die eigene Lebenspraxis sein; sie sensibilisiert dafür, mit Leid umzugehen.

3.2 Religionsdidaktische Analyse

Basierend auf der systematisch-theologischen Betrachtung der Theodizee und ihrer Modelle und unter Berücksichtigung der Positionierung Heranwachsender zur Theodizeeproblematik ist zu erkennen, dass es nicht die *eine* Theodizee, auf die Schülerinnen und Schüler homogen reagieren, gibt. Aufgrund dessen sind Überlegungen zur didaktischen Umsetzung der bisherigen

¹⁷⁰ NICOLE BLANIK, Theodizeendidaktik, 78.

¹⁷¹ SCHAMBECK/STÖGBAUER, Leid und die Frage nach Gott, 164.

Erkenntnisse der nächste elementare Schritt in der Unterrichtsplanung. Was soll den Lernenden wie vermittelt werden? Welches Lernanliegen ist zielführend? Demzufolge thematisiert dieses Unterkapitel Möglichkeiten für „theodizee-relevante Leitlinien bzw. Leitfragen, die eine eigene und plausible, aber doch offene Positionierung in der Gottesfrage ermöglichen sollten.“¹⁷² Dieser Schritt dient der Vorstellung einer elementarisierenden Tiefenstruktur des konkreten Lernprozesses für die nachfolgend eigene Unterrichtsplanung zur Theodizee.

3.2.1 Didaktische Leitlinien

Einen reduktiven Einblick in die Pluralität der Theodizeendidaktik bieten die Sichtweisen der nachfolgend ausgewählten Religionspädagoginnen und – pädagogen, die sich ebenfalls die Frage gestellt haben, „auf welchen *Zielpunkt hin eine Didaktik der Gottesfrage bzw. des Theodizee-Problems* ausgerichtet sein sollte.“¹⁷³

3.2.1.1 Nach Katrin Bederna

Die Religionspädagogin Katrin Bederna leitet aus ihrer Erkenntnis, dass die Theodizeethematik für Schülerinnen und Schüler beweiskräftig, nicht aber tiefgehend bedeutsam ist, Kriterien für ein auf dem Korrelationsgedanken¹⁷⁴ basierendes, didaktisches Konzept für den Religionsunterricht ab.¹⁷⁵ Aufgrund der Tatsache, dass die Theodizeefrage bereits für Kinder im Grundschulalter verständlich ist, liegt der Fokus auf einer systematischen Auseinandersetzung mit Theodizeeinhalten, da die Frage nach dem „Warum lässt Gott Leid zu?“ keine konkrete Antwort bereithält. Lernende würden an der Methode des bloß offenen Theologisierens verzweifeln und zu keinem plausiblen Standpunkt in der Debatte finden. In diesem Zusammenhang sei der Aspekt des Widersprechens stark zu machen: Jeder der Lösungsmodelle weist Schwachpunkte auf „– was sie aus didaktischer Perspektive positiv auszeichnet, denn *die von ihnen hervorgerufene kognitive Dissonanz ist ein Lernort par excellence*“¹⁷⁶. Die Heranwachsenden sollen dazu befähigt werden, diese Punkte zu erkennen und zu kritisieren. Katrin Bedernas Theodizeendidaktik setzt einen Schwerpunkt, indem sie versucht, die Theodizeefrage aus Perspektive

¹⁷² HERBERT ROMMEL, *Mensch – Leid – Gott. Eine Einführung in die Theodizee-Frage und ihre Didaktik*, Paderborn 2011, 220.

¹⁷³ ROMMEL, *Mensch – Leid – Gott*, 254.

¹⁷⁴ Ein korrelativer Religionsunterricht lehrt nach dem didaktischen Konzept der Wechselbeziehung zwischen tradierten Glaubensinhalten und der Lebenssituation der Lernenden. Vgl. dazu CHRISTINA KALLOCH/STEPHAN LEIMGRUBER/ULRICH SCHWAB, *Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*. 3., überarb. Aufl., Freiburg im Breisgau 2014, 149.

¹⁷⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden: BEDERNA, „für mich gibt’s ihn halt“, 122-125.

¹⁷⁶ Ebd., 118.

zweifelnder oder nichtreligiöser Schülerinnen und Schüler einzuführen.¹⁷⁷ Ein Religionsunterricht entsprechend ihren didaktischen Leitlinien fokussiert einerseits das Hineinversetzen in Menschen, die an Gott glauben und eine theodizee-sensible Haltung einnehmen und andererseits das Hineinversetzen in leiderfahrende Menschen, denen Gott augenscheinlich fern ist. Nicht aber fokussieren diese zur Perspektivübernahme anregenden Leitlinien, die Theodizeefrage und ihre Modelle anzueignen. Die gewünschte Betroffenheit aller Lernenden zu erreichen, könne durch die Hinzunahme künstlerischer Produkte verstärkt werden. Katrin Bederna zufolge vermittelt man Schülerinnen und Schülern die Theodizeefrage mithilfe greifbarer Erinnerungen von Menschen und deren Bezeugungen. Beispielhafterweise erwähnt sie in diesem Zusammenhang Auschwitz – ein die Theodizeefrage aufwerfend, repräsentatives Thema. Da das dort zugefügte Leid nicht ungeschehen gemacht werden kann, bleibt noch die (An-)Klage gegen sinnlos zugelassenes Leid. Die Einbindung von beispielsweise Zeugnissen verschiedener Zeitzeugen lässt die abstrakte Thematik erfahrbarer werden, womit der Unterrichtsgegenstand performativ¹⁷⁸ gefärbt wird.

Als Zielpunkt dieser Didaktik subsumieren sich das Auseinandersetzen mit verschiedenen Theodizeemodellen, die Perspektivübernahme und das anschließende Reflektieren der eigenen Position im Lernformat des Diskurslernens.¹⁷⁹ Die vorgeschlagenen, methodischen Strategien intendieren darüber hinaus, die Theodizeefrage praktizierbar werden zu lassen. Gemeint ist damit, „Solidarität mit den Leidenden“¹⁸⁰ zu erzielen, denn solidarisches Handeln ist aus christlicher Perspektive ein hohes Gut.

3.2.1.2 Nach Mirjam Schambeck

Die Betrachtung der von Mirjam Schambeck präferierten Didaktik unterscheidet sich dahingehend von den anderen didaktischen Sichtweisen, als dass diese konkret ausformulierte, religiöse Kompetenzen generiert, die ebenfalls auf den Zielpunkt des korrelativen Lernens hin ausgerichtet sind.¹⁸¹ Diese Kompetenzen verhelfen zu didaktischen Leitlinien, indem eine „Strukturierung von Lerninhalten (Theodizee-Modellen), einzusetzende Materialien, benötigte Ebenen

¹⁷⁷ Vgl. hierzu und zum Folgenden: BEDERNA, „für mich gibt’s ihn halt“, 124-128.

¹⁷⁸ Die Dimension des performativen Lernens reagiert auf die fehlende religiöse Praxis heutiger Lernender, indem durch sie Religion erfahrbar und praktizierbar wird und nicht nur als Redegegenstand deklariert wird. Vgl. dazu CLAUDIA GÄRTNER, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule. Bd. 19: Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Paderborn 2015, 93-97.

¹⁷⁹ Vgl. OLIVER REIS, „Öffnen kann ja jeder!“ – Von der hohen Kunst des Schließens beim Theologisieren mit Kindern. In: HANNA ROOSE/ELISABETH E. SCHWARZ (Hg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie im Unterricht. Bd. 15: Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart 2016, 51.

¹⁸⁰ BEDERNA, „für mich gibt’s ihn halt“, 128.

¹⁸¹ Vgl. SCHAMBECK/STÖGBAUER, Leid und die Frage nach Gott, 180.

(kognitive und existenziell-praktische) und konkrete Handlungsoptionen für eine Didaktik¹⁸² ausgearbeitet werden können. Die erste zu erwerbende Kompetenz der Unterrichtseinheit zur Leidfrage ist für Schambeck das Erkennen von Leidäußerungen Anderer.¹⁸³ Mittels des Aufbaus von Empathiefähigkeit sollen die Lernenden dafür sensibilisiert werden, die Grenze, zwischen den Anderen in seinem Leiden erkennen und ihm beistehen, sich davon aber nicht zu sehr betreffen lassen, nicht zu überschreiten. Daran schließt die Kompetenz des Kommunizierens von Leid an. Die Heranwachsenden sollen lernen, eigenes oder fremdes Leid ausdrücken zu können sowie leidende Menschen verbal zu unterstützen. An diesem Punkt dürfen affektive Verhaltensweisen jedoch nicht stehen bleiben, denn Ziel der von Schambeck vorgeschlagenen Kompetenzen ist das konkrete Handeln, das Einstehen für Leidende. Dabei bietet der Religionsunterricht Raum dafür, die hier angesprochene Solidaritätsfähigkeit auszuprobieren. Folglich strukturiert Mirjam Schambeck ein Lernanliegen, dass das Ziel verfolgt, mit eigenem und fremdem Leid lernen umzugehen und zu leben. Dahinter steht die didaktische Sichtweise, die Theodizeethematik zu nutzen, um die eigene Persönlichkeit bezüglich Leidsituationen zu stärken, wofür es keiner persönlichen Aneignung eines bestimmten Modells bedarf. Tiefergehender Grund dahinter ist es, „Momente der Hoffnung“¹⁸⁴ in aussichtslosen Leidsituationen zu schaffen, an die sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt zurückerinnern können.

3.2.1.3 *Nach Rainer Oberthür*

Dass das Theodizeeproblem kein unberührter Lernbereich im Religionsunterricht ist, beweist die von dem Religionspädagogen Rainer Oberthür konzipierte und durchgeführte Unterrichtsskizze zur Theodizee mit Kindern.¹⁸⁵ Im Gegensatz zu den bisherigen theoretischen, theodizee-didaktischen Leitlinien liegt hier eine konkret ausgearbeitete Unterrichtsreihe vor, aus der vordergründig ein inhaltlich mehrperspektivisches Arbeiten mit den Lernenden hervorgeht.

In einer als Einstieg gewählten Fragenrunde, in der die Lernenden Fragen, die sie Gott stellen würden, notieren, kristallisierte sich die Frage „*Wie kannst du, guter Gott, das Leiden zulassen?*“¹⁸⁶ rund um das Thema der Theodizee heraus¹⁸⁷. Selbständig, weil sich auch schon die Jüngeren offensichtlich mit unerklärlichen Leidsituationen auseinandersetzen, wurde die Theodizeethematik zum Gegenstandsbereich der Unterrichtsreihe. Basierend auf dieser induktiven

¹⁸² BLANIK, Theodizeedidaktik, 60.

¹⁸³ Vgl. hierzu und zum Folgenden: SCHAMBECK/STÖGBAUER, Leid und die Frage nach Gott, 188-191.

¹⁸⁴ Ebd., 190.

¹⁸⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden: RAINER OBERTHÜR, Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München ⁵2006, 83-129.

¹⁸⁶ OBERTHÜR, RAINER, Kinder fragen, 88.

¹⁸⁷ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Ebd., 83-129.

Vorgehensweise schließt sich das Buch Hiob als exemplarisches Unterrichtsmaterial an. Bevor und nachdem die Heranwachsende die Geschichte Hiobs hören, setzen sie sich auf eine kreative Art und Weise mit der klassischen Sinnfigur der Theodizee und ihrer Geschichte auseinander. Um die Theodizeefrage den Kindern tiefergehend bewusst zu machen, schließen sich philosophische Gedanken zu den Sätzen Epikurs an. Indem sie die Teilsätze weiterdenken und vervollständigen, offenbaren sich ihre vielfältigen und vielfach komplexen Gedanken zur Gott anklagenden Frage. Diese Gedanken werden durch Überlegungen zu vorgegebenen Antwortversuchen – wie die Option des Leidens als Strafe, als Bedingung menschlicher Freiheit, als Mitleiden Gottes oder Leiden als unerklärlich, sodass Fragen und Anklagen an Gott mächtig werden – auf die zuvor viel diskutierte Theodizeefrage abgerundet.

Zielpunkt, auf den die Didaktik der Gottesfrage beziehungsweise des Theodizeeproblems ausgerichtet ist, ist ein mehrperspektivischer Blick auf die Gottes- und Leidfrage, angelehnt an einer fremd-biografischen Leiderfahrung. Das Wahrnehmen des fremden Leids als Widerspruch zu Gottes Eigenschaften führt zu vier ausgewählten Lösungsmodellen, zu denen die Schülerinnen und Schüler begründet Stellung nehmen sollen. Zentrales Lernanliegen ist also die reflektierte Positionierung zu mehrperspektivisch ausgewählten Theodizeemodellen.

3.2.2 Konsequenzen für die Unterrichtsplanung

Der hier anstehende, vernetzende Schritt der Schnittpunkte des Systematisierens der von den Religionspädagoginnen und -pädagogen bevorzugten, didaktischen Strategien und des Ableitens der Konsequenzen für die Unterrichtsplanung ist notwendig, um eine Vorstellung eines zur Theodizeethematik adäquaten Lernanliegens zu generieren. Wie soll den Lernenden das dominante Modell der *free will defense* vermittelt werden und ist dessen Dominanz didaktisch sinnvoll für ein nachhaltiges Lehr-Lernarrangement?

Vielfältige Vorschläge, Heranwachsende für die Theodizee zu sensibilisieren, bestimmen den didaktischen Diskurs der Theodizeethematik. Die vorgestellten, methodisch-didaktischen Präferenzen der drei Autoren greifen dabei stellvertretend zentrale Kriterien für die Lehre des Theodizeegegenstands auf. Grundlegend stimmen alle drei Religionspädagoginnen und -pädagogen einer korrelativen Herangehensweise zu, um den Lerngegenstand nachhaltig für die Schülerinnen und Schüler aufbereiten zu können. Mehrfach in der Literatur nachzulesen, ist die Empfehlung, fremd-biografische anstatt persönliche Leiderfahrungen als Hinführung zum Thema einzusetzen, da einerseits manche Kinder noch unbetroffen von solchen sind und man sich andererseits auf einem schmalen Grat der gefühlsmäßigen Grenzüberschreitung gegenüber

den Lernenden befindet.¹⁸⁸ Ein essenziell abzuleitender Eckpunkt für die anstehende Unterrichtsplanung ist das häufig betonte Anliegen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre individuelle Positionierung im Modelldiskurs finden mögen. Nachdem sie mehrere Modelle mit ihren Stärken und Schwächen kennengelernt haben, sollen sie diese voneinander abwägen und sich dazu positionieren. Das Äußern von kritischen und zweifelbehafteten Bedenken ist dafür elementar und sollte nicht unterbunden werden. In diesem Zuge ist verschärfend darauf hinzuweisen, dass die Lehr-Lernprozesse zur Theodizee kein Aufzwingen oder Aneignen eines bestimmten Modells intendieren. Die Lernenden nutzen die Modelle vielmehr auf einer Metaebene, um ihre individuelle Persönlichkeit weiterzuentwickeln, indem sie einen Begriff von solidarischem Handeln erlangen. Angestrebt wird dieses übergeordnete Ziel dadurch, dass die Unterrichtssequenzen nicht nur auf einen Erklärungsversuch begrenzt werden, sondern dass den Lernenden ein Einblick in die mehrperspektivische Pluralität von Lösungsmodellen gewährt wird. Die Auseinandersetzung mit den Modellen auf theoretischer Vernunftebene führt jedoch auch in allen didaktischen Vorschlägen zur Lösung der praktischen Theodizee. Die Unterrichtssequenzen enden nicht mit denkerischen Ansätzen, sondern geben den Schülerinnen und Schülern konkrete Handlungsmöglichkeiten, mit Leidsituationen umzugehen, mit an die Hand. Davon abzuleiten, ist für die Ausrichtung des Unterrichts entsprechend der *free will defense* der Einbezug mehrerer Lösungsmodelle sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Vernunftebene. Zwar nimmt das Argument der Willensfreiheit begründet die Funktion des dominanten Modells ein, nichtsdestotrotz dürfen weitere, sich davon unterscheidende Modelle nicht ausgeblendet werden, wenn das Lernanliegen der modellbezogenen, reflektierten Positionierung erfüllt werden soll; eine kritisch reflektierte Standortbestimmung bedarf der Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und Ansichtsweisen. Aus diesen reduktiv zusammengestellten Eckpunkten der vorgeschlagenen, didaktischen Leitlinien erschließt sich eine Unterrichtsreihe, die von Öffnungsbewegungen determiniert ist und von Schließungsbewegungen eingerahmt wird. Anzumerken sei, dass die hier entwickelte Vorstellung eines Lernformats für die Umsetzung des Theodizeegegenstands kein normiertes Unterrichtsmodell ablichtet, das aber – basierend auf verschiedenen Studien – elementare Leitlinien in sich zusammenfasst.

3.3 Lehrplananalyse

Der Lehrplan, welcher sowohl Lerninhalte als auch Lernziele systematisch nach Schulform, Schulklasse und Unterrichtsfach bereithält, dient als Richtlinie für jede Lehrerin und jeden

¹⁸⁸ Vgl. BLANIK, Theodizeedidaktik, 80.

Lehrer bezüglich der Unterrichtsplanung.¹⁸⁹ Im Hinblick auf die folgend eigene Unterrichtsplanung zur Theodizee ist es folglich interessant, zu erfahren, wie die Leidthematik grundsätzlich im Lehrplan für Katholische Religion umgesetzt wird. Ist die Orientierung am Lehrplan für den Gegenstand der Theodizee – vor dem Hintergrund der bisher abgeleiteten Eckpunkte – sinnvoll? Welche Kriterien können übernommen, welche sollten verändert werden?

3.3.1 Thema Leid im Lehrplan

Der Lehrplan für Katholische Religion formuliert Kompetenzerwartungen zu fünf unterschiedlichen Bereichen, die die wesentlichen Inhalte des christlichen Glaubens ablichten.¹⁹⁰ Der Bereich *Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen* setzt den für diese Arbeit elementaren Schwerpunkt unter anderem auf die Passion und die Auferstehung Jesu Christi im Neuen Testament. Die oftmals in die Osterzeit verortete Unterrichtseinheit verfolgt das Wiedergeben und Beschreiben von Jesu Leiden, Sterben, Tod und Auferstehung. Der Bezug zur Theodizeefrage ist bei diesen Zwischenstationen Jesu Leben naheliegend. Die Faktizität des Negativen gilt in diesem Zusammenhang als aufgehoben, da im Kreuz Gottes Partizipation am Leiden der Menschheit zum Ausdruck gebracht wird. Die Theodizeefrage wird durch Gottes solidarisches Handeln beantwortet; wenn Gott mitleidet, kann das existierende Leid kein Einwand gegen ihn darstellen. Hinzu kommt, dass die Ostererzählung nicht am Karfreitag mit dem Tod Jesu endet, sondern dass dieser lediglich die Vorbereitung auf die Auferstehung – der Kernpunkt des christlichen Glaubens – ist. Durch diesen Höhepunkt wird Leid positiver denn je, da diese Auslegungsform des Leids den Schülerinnen und Schülern eine Begegnung mit Christus in Leidsituationen vermittelt.

3.3.2 Konsequenzen für die Unterrichtsplanung

Die soeben dargestellte Interpretation des Leids der Passion und der Auferstehung Jesu intendiert übergeordnet das für die Theodizeefrage entwickelte Lösungsmodell des Mitleiden Gottes. Davon ausgehend, lehrt der gegenwärtig katholische Religionsunterricht in Konkrektion „zwei Modelle, die entweder unterkomplex (Bonisierung des Leids) oder überkomplex (Kreuzestheologie) sind.“¹⁹¹ Wie bereits im systematisch-theologischen Diskurs im zweiten Kapitel dieser

¹⁸⁹ Vgl. hierzu und zum Folgenden: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre. Bd. 2012: Schriftenreihe „Schule in NRW“, Frechen 2008, 11.

¹⁹⁰ Vgl. hierzu und zum Folgenden: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.), Richtlinien und Lehrpläne, 171, 177.

¹⁹¹ REIS/SPEUSER, Die Gottesfrage, 197.

Arbeit aufgeführt, können sich diese Modelle nur eingeschränkt im Diskurs bewähren. Die Kinder erfahren durch Anbindung der Leidfrage an die Passionserzählung eine eigenartige Finalisierung des Gegenstands der Gottes- und Leidfrage. Mithin gestaltet sich der Bezug zur je persönlichen Lebenswelt der Lernenden schwierig, da dieser Deutungsversuch des Leids lediglich aus christlicher Perspektive nachvollziehbar ist; entsprechend der Studien zum Umgang mit der Frage nach Gott und dem Leid bei Kindern und Jugendlichen bedient dieses Modell nicht alle Lernenden. Auch die zuvor ausgearbeiteten Dimensionen der didaktischen Leitlinien werden im Unterrichtsmaterial des Lehrplans nicht ausgeführt. Durch die eingeschränkte Sichtweise auf ein ausgewähltes Modell von vielen bleibt eine reflektierte Positionierung aufseiten der Lernenden aus – entgegen der in dieser Arbeit herausgestellten Erkenntnisse.

Folgerichtig wird die nachfolgende Unterrichtsplanung, um die eigenartige Finalisierung zu unterbinden, die Leidfrage primär aus dem Kontext der Passion und der Auferstehung Jesu herauslösen. Dieser Schritt ist notwendig, um Leid nicht den nicht verantwortbaren, bonisierenden Charakter zuzuteilen. In einem zweiten Schritt wird das Modell der *free will defense* aus den in Kapitel 2 begründeten Annahmen – im Vergleich zu dem hier präferierten Lösungsmodell – als dominantes Modell der Theodizee angestrebt.

4 Planung der Unterrichtsreihe zur Theodizee aus Sicht des Modells der *free will defense*

Als Abschluss folgt die auf die in dieser Arbeit hingearbeitete Planung der Unterrichtsreihe zur Theodizee aus Sicht des Modells der *free will defense*. Diese stellt ein theoretisch mögliches Unterrichtsvorhaben dar, das das Argument der Willensfreiheit unter Berücksichtigung aller abgeleiteten Eckpunkte und entgegen der gegenwärtigen Unterrichtspraxis zur Theodizee für Schülerinnen und Schüler zugänglich macht. Um zu erkennen, ob die *free will defense* als dominantes Modell allen Lernenden und ihren Lernvoraussetzungen gerecht werden kann und ob das von ihr determinierte Lernanliegen didaktisch sinnvoll und qualifizierend ist – immerhin ist es dispart zu den lehrplanmäßigen Richtlinien – wird die geplante Unterrichtsreihe anschließend einer kritischen Reflexion unterzogen.

4.1 Vorstellung der Unterrichtsreihe in ihrer Makrostruktur

Die Unterrichtsreihe in ihrer Gesamtheit basiert auf der Verwirklichung des folgenden Learning-Outcomes¹⁹²: *Die Schülerinnen und Schüler positionieren sich mit ihrer je persönlichen Vorstellung zum Modelldiskurs der Theodizeefrage.* Um diese Kompetenz zu erwerben, eröffnet sich die dazu anreihende Phasierung:

Die Schülerinnen und Schüler positionieren sich zum Modelldiskurs, indem sie

- (1) ihre je persönliche Vorstellung zur Verbindung von Gottes- und Leidfrage darstellen,
- (2) ausgewählte Denkmodelle zur Theodizee erarbeiten,
- (3) die erarbeiteten Denkmodelle zur Theodizee erklären können,
- (4) im Perspektivwechsel die Stärken und Schwächen der kennengelernten Modelle beschreiben,
- (5) sich schließlich in Abwägung ihrer Vorstellung zu den Denkmodellen und ihren jeweiligen Stärken und Schwächen zum Modelldiskurs der Theodizeefrage positionieren.

Diese Phasierung fokussiert das Vermitteln von verschiedenen, systematisch-theologischen Modellen zur Theodizee, deren divergenten Lösungsvorschläge zur Nachvollziehbarkeit des Glaubens an Gott auf dem Forum der Vernunft nach der letztlich verbindlichen Wahrheit fragen.¹⁹³ Die unterschiedlichen, zu Spannungen führenden Ansätze initiieren einen Diskurs, welcher verlangt, sich entsprechend der subjektiven Überzeugung zu positionieren, um für sich selbst die verbindliche Wahrheit zu finden. Der Unterrichtsgegenstand der Theodizee ist demnach entsprechend der Dimension des philosophischen Lernens inszeniert, welche die Unterrichtsreihe in ihrer Grundstruktur färbt. Die didaktischen Leitlinien der Religionspädagoginnen und -pädagogen sprechen sich immer wieder für eine Anbindung der systematisch-theologischen Inhalte an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aus. In Kopplung zur philosophischen Dimension wirkt die Korrelationsdidaktik als Ansatz religiösen Lernens zielführend bezüglich des beschriebenen Learning-Outcomes. Korrelativer Religionsunterricht setzt tradierte Glaubenserfahrungen, in diesem Fall die Modelle im fachwissenschaftlichen Horizont mit lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, wechselhaft in Beziehung zueinander.¹⁹⁴ Ein zur Dimension passender Ansatz strukturiert das Lernformat, also die Tiefenstruktur des konkreten Lernprozesses, welches vom konkreten Lerngegenstand abgeleitet wird.

¹⁹² Ein Learning Outcome formuliert Lernergebnisse, deren Erwerb anhand des Lernprozesses überprüft werden können. Vgl. dazu OLIVER REIS, Learning-Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument. In: FLORIAN BOCK, CHRISTIAN HANDSCHUH/ANDREAS HENKELMANN (Hg.), Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“. Bd. 6: Theologie und Hochschuldidaktik, Münster 2015, 18-20.

¹⁹³ Vgl. hierzu und zum Folgenden: GÄRTNER, Religionsunterricht, 20-24.

¹⁹⁴ Vgl. GEORG HILGER, Korrelationen entdecken und deuten. In: GEORG HILGER/STEPHAN LEIMGRUBER/HANS-GEORG ZIEBERTZ (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. 6., vollständig überar. Aufl., München 2010, 349.

Die *free will defense* als dominantes Modell der Unterrichtsreihe soll mit anderen Modellen verglichen und voneinander abgewogen werden, bevor sich die Lernenden reflektierend dazu positionieren. Diese den Lernprozess prägenden Lernanliegen verlangen nach einem von Öffnungsbewegungen bestimmten Lernformat, wie das des „Diskurslernen[s]“¹⁹⁵. Dabei sind die Phasen des Diskurslernens „Positionierung-Erarbeitung-Diskurssetzung-Personalisierung-Positionierung“¹⁹⁶ stimmig zur aufgelisteten Operationsbeschreibung des Learning-Outcomes. Basierend auf den elementarisierenden Grundstrukturen der geplanten Unterrichtsreihe zur Theodizee in ihrer Gesamtheit entwickeln sich nun die folgenden Skizzierungen der einzelnen Teilstunden für die vierte Klasse einer Grundschule.

Als Einstieg in die Unterrichtsreihe zur Theodizee ist eine Fallbeschreibung einer Leidsituation vorgesehen, um einführend für die nachfolgende Thematik zu sensibilisieren. Dafür eignen sich beispielsweise Bilder von Kindern, die in Armut leben, die krank sind, oder einen ihnen nahestehenden Menschen verloren haben.¹⁹⁷ Die Lernenden werden dazu aufgefordert, ihre Gedanken „Was ist hier zu sehen? Was ist passiert? Wie konnte das passieren?“ zu den fragenaufwerfenden Bildern zu notieren. Die Gottesfrage bleibt dabei außen vor, damit die Kinder, in ihren Gedankengängen nicht beeinflusst werden und das Wesen Gottes womöglich künstlich einbringen (Phasierung (1) der Operationsbeschreibung). Im daran anschließenden Austausch sind vermutlich Antworten, in denen das von Kindern, die nicht an Gott glauben, präferierte Modell enthalten ist, dass Leid nicht mit Gott in Verbindung steht, zu erwarten. Denkbar wären ebenfalls – durch die Verortung dieser Bilder in den Religionsunterricht – erste Hinweisungen auf Gott und sein Handeln oder Nichthandeln. Die zweite Unterrichtsstunde ist im Sinne der zweifelnden, nicht Gott bekennenden Schülerinnen und Schüler organisiert.¹⁹⁸ Mittels der Durchführung eines Experiments, das einen Perspektivwechsel dieser Schülergruppe fordert, eröffnet sich ein Zugang für alle Lernenden zur bevorstehenden Theodizeeproblematik. Die in der vorherigen Unterrichtsstunde erarbeiteten Gedankengänge zur Fallbeschreibung der abgebildeten Leidsituationen dienen als Grundlage für den hier anstehenden Perspektivwechsel. Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, Gott – unter der Prämisse, dass Gott existiert – in ihre geschriebenen Texte mithineinzunehmen. Sie sollen damit die Perspektive von Kindern einnehmen, die an Gott glauben und die Leidsituationen mit Gott verbinden. Dass Gott beobachtet,

¹⁹⁵ REIS, „Öffnen kann ja jeder!“, 51.

¹⁹⁶ REIS/SPEUSER, Die Gottesfrage, 203.

¹⁹⁷ Vgl. BARBARA ORT u.a. (Hg.), fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule 4, München 2005, 58.

¹⁹⁸ Vgl. hierzu und zum Folgenden: HERBERT ROMMEL, Jugendliche – Leid – Gottesfrage. Zur Theologie und Didaktik des Theodizee-Problems. In: KLAUS VON STOSCH/MUNA TATARI (Hg.), Handeln Gottes – Antwort des Menschen. Bd. 11: Beiträge zur komparativen Theologie, Paderborn 2014, 82, 86.

dass er rettet, oder das er abwägt, sind annehmbare Antwortmöglichkeiten der Heranwachsenden in diesem Experiment. Mit diesen Vorstellungen zum Gottesakteur führen die Schülerinnen und Schüler unbewusst vereinzelte Lösungsmodelle der Theodizee ein; in den anreihenden Stunden, die unter der Frage „Warum lässt Gott zu, dass es Leid auf der Welt gibt?“ steht, liegt es daran, diesen Modellen einen Namen zu geben (Phasierung (2) der Operationsbeschreibung). Eine Schlüsselstelle in der Unterrichtsreihe zur Theodizee mit Schwerpunkt auf dem Argument der Willensfreiheit stellt die dritte Unterrichtsstunde in der Planung dar. In Leidsituationen wird oftmals ein Eingreifen oder ein Zeichen Gottes verlangt, welches das Leid mindert oder sogar wegnimmt. Anhand des Videoclips „God is a DJ“¹⁹⁹ soll den Lernenden allerdings die Problematik des aktiven Handelns Gottes im Zusammenhang mit der menschlichen Freiheit demonstriert werden. Aus dem aktiven Handeln Gottes heraus erschließen sich nämlich Lösungsmodelle, die des Menschen Freiheit determinierend sind. Davon ausgehend sollen sich die Schülerinnen und Schüler fragen, ob das ihrer Vorstellung von einer Gottesbeziehung entspricht. Verneinen sie diese Frage, öffnen sie sich indirekt für das Modell mit der besonderen Freiheitsvorstellung – die *free will defense*. Der Verteidigungsversuch des Glaubens an Gott mit der besonderen Freiheitsvorstellung wird Thema der folgenden zwei Unterrichtsstunden sein. Allein die deutschsprachige Übersetzung dieses Modells verleiht den Kindern zunächst eine Vorstellung von der zu erwartenden Argumentationsstruktur. Ziel der ersten Teilstunde bildet gleichsam die erarbeitete Argumentationsstruktur der *free will defense*. Gott will freie Mitliebende für sich gewinnen, weshalb er Leid nicht verhindert, da sonst die Menschen nicht mehr frei wären, sich für Gutes oder Böses zu entscheiden. Aufbauend auf diesem Verständnis sollen die Heranwachsenden die Frage, ob das Leid in der Welt als Preis für Freiheit und Liebe, mit in die nächste Unterrichtsstunde nehmen. Diese widmet sich allein dem Begriff der Freiheit. Die Schülerinnen und Schüler stellen Überlegungen dazu an, was Freiheit für sie ist und vor allem, wie wichtig sie ihnen ist. Zu erwarten, sind unterschiedliche Gedankengänge der heterogenen Schülerschaft, doch sicherlich ist Freiheit für alle ein wertvolles Gut. Ihre Positionierungen sollten dann Bezug auf das nun immer wiederkehrende Dreieck mit den Eckpunkten Gott – Mensch – Freiheit nehmen. Wie verhält sich die Spannung von Gott und Mensch und Freiheit beim Modell der *free will defense*? Angestrebtes Ziel dieser geplanten Unterrichtsstunde ist das Erkennen einer nicht vorhandenen Spannung der Eckpunkte, sofern sich Freiheit und Liebe als nicht aufgebbare Werte für die Kinder herausstellen. Dennoch strebt diese Unterrichtsreihe nicht an, das Argument der Willensfreiheit als letztverbindliche Wahrheit darzustellen, die allen Schülerinnen und Schüler gezwungenermaßen angeeignet werden soll. Ziel ist es, der

¹⁹⁹ SPIN, God is a DJ. In: <https://www.youtube.com/watch?v=F7XGIKUY7Fg>; 17.08.2020.

heterogenen Schülerschaft Modelle zu unterbreiten, aus denen sie die für sie wichtigen, plausiblen und haltbaren Ergebnisse entnehmen können. Die Förderung eines „differenzierte[n] *Theodizee-Urteil[s]* von SchülerInnen im Hinblick auf Leiderfahrungen“²⁰⁰ bedarf dementsprechend einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Erklärungsmodellen der Theodizee, um die Kinder weitsichtiger und nicht begrenzt reflektieren zu lassen (Phasierung (3) der Operationsbeschreibung). Aufgrund dessen bestimmen die Erklärungsversuche zu den Neuinterpretationen des Übels, zu den Modellierungen der Eigenschaften Gottes und der Erklärungsversuch des Mitleiden Gottes die nächsten drei Unterrichtsstunden. Die Unterrichtsstunden sind dabei ähnlich strukturiert. Die Einführung eines neuen Erklärungsversuchs übernimmt eine die These des entsprechenden Modells enthaltene, formulierte Antwortmöglichkeit auf die Frage, warum der gütige Gott das Leid auf der Welt zulässt. Ziel der Unterrichtsstunden ist jeweils die eigene Positionierung zum vorgestellten Erklärungsversuch, die als Zusatz immer wieder durch den Input des Freiheitsdenkens ergänzt wird. Eine daraus zu erfahrende Erkenntnis wäre, dass die Annahme der meisten Modelle, das Aufgeben der persönlichen Freiheit fordern und somit im Widerspruch zur Stunde, in der Freiheit als unbedingtes Gut erkannt wurde, stehen. Dennoch erfassen die Kinder für sich selbst die Stärken und Schwächen der verschiedenen Modelle (Phasierung (4) der Operationsbeschreibung), um in einer der letzten Unterrichtsstunden der Unterrichtsreihe ein reflektiertes Abwägen zum Modelldiskurs vorzunehmen (Phasierung 5 der Operationsbeschreibung). Für sich persönlich sollen sie sich nochmal an die Bilder aus der Einstiegsstunde erinnern und sich mit ihrem erlernten Wissen neu zur Frage „Warum lässt Gott das Leid in der Welt zu?“ positionieren. Für Kinder, für die im Anschluss an die Unterrichtsstunden keine Beantwortung der Frage möglich ist – was absolut legitim ist – erweist sich womöglich die letzte Unterrichtsstunde als hilfreicher. Diese fokussiert nämlich den Gedanken, dass die Theodizeefrage eine immer unbeantwortete bleiben wird. Die den Kindern nähergebrachten Denkmodelle argumentieren auf der Ebene der theoretischen Vernunft, die lediglich immer weitere Fragen aufwerfen wird. Den Kindern allerdings soll im übergeordneten Sinn vermittelt werden, dass Leid sich nicht in sich schlüssig erklären lässt, dass ein Wechsel auf die praktische Vernunftebene erforderlich ist: „Wir können Gott nicht verstehen und das Leid nicht ganz erklären. Aber wir können ihn danach fragen und unser Leid bei ihm klagen.“²⁰¹ Zu betonen sei an dieser Stelle ein weiteres Mal, dass die Unterrichtsreihe nicht das Aneignen eines bestimmten Modells anstrebt, sondern dass die Pluralität der Leid-Gottes-Konzepte und die von ihr ausgehend offene Positionierung dazu erkannt wird.²⁰²

²⁰⁰ BLANIK, Theodizeedidaktik, 80.

²⁰¹ ORT u.a. (Hg.), fragen – suchen – entdecken, 59.

²⁰² Vgl. ROMMEL, Mensch – Leid – Gottesfrage, 87.

4.2 Vorstellung einer ausgewählten Unterrichtsstunde im Zoom

Die dritte, die Schlüsselstelle dieser Unterrichtsreihe enthaltene Unterrichtsstunde qualifiziert sich besonders für eine Betrachtung im Zoom. Eine Schlüsselstelle deshalb, weil sie das Dreieck mit den Eckpunkten Gott – Mensch – Freiheit als mögliches Spannungsfeld einführt. Dieses Dreieck dient einerseits dazu, die Schülerinnen und Schüler dazu zu bewegen, ihre je persönliche Vorstellung einer Gottesbeziehung – welche den Umgang mit Theodizee-Momenten beeinflusst – auszudrücken, andererseits ist das Zusammenspiel aus den drei Eckpunkten elementar, um auf das dominante Modell der *free will defense* hinzuführen.

Die ausgewählte Unterrichtsstunde schließt an die Stunde des Gedankenexperiments an, welches einen Perspektivwechsel dahingehend ermöglicht, die Leidfrage mit der Gottesfrage in Verbindung zu bringen und somit für alle Kinder einen Zugang zur Theodizeethematik zu öffnen. An das Begrüßungsritual anschließend, erinnern sich die Lernenden in einer kurzen Phase der Wiederholung – mit visueller Unterstützung durch die zu Anfang vorgestellten Bilder mit Kindern in Leidsituationen – an das bisherige Unterrichtsvorhaben und die dadurch herausgearbeitete Frage „Warum lässt der allgütige und allmächtige Gott all das Leid zu?“ Für die Phase der Hinführung zum in dieser Unterrichtsstunde elementaren Spannungsdreieck werden die Kinder ein weiteres Mal gebeten, sich mindestens ein Bild von den Kindern in Leidsituationen auszusuchen. Das ausgewählte Bild dient als Anregung für die nun an die Kinder gestellten Fragen: (1) *Glaubst Du, Gott hätte die Möglichkeit gehabt, das auf dem Bild geschehene Leid zu verhindern?* (2) *Wenn ja, was hätte Gott tun können?* (3) *Wenn nein, warum denkst Du, hätte er das Leid nicht nehmen können?* Bevor die Lernenden ihre Gedanken zu den Was-wäre-wenn-Fragen schriftlich oder zeichnerisch festhalten, werden sie noch einmal auf das in dem sie sich befindenden Gedankenexperiment, dass Gott existiert, aufmerksam gemacht. Zusammengekommen im Plenum tauschen die Lernenden ihre vermutlich sehr differenten Gedankenspiele-rien, welche von der Lehrperson in ihrer Funktion als Lernbegleiter bewertungslos akzeptiert werden, untereinander aus. Der daran anschließend gezeigte Videoclip „God is a DJ“²⁰³ fungiert als Übergang zur Arbeitsphase der Unterrichtsstunde. Der Macher des Videoclips stellte sich vermutlich die gleichen Fragen, die die Kinder beantworteten. In seiner Gedankenspielerei charakterisiert sich Gott zu einem DJ, der mittels seines Mischpultes bei geschehenem Leid die Zeit zurückdrehen kann, den Auslöser für das Leid verändert und somit das geschehene Leid ungeschehen macht. Allerdings – und das werden auch die Kinder der vierten Klasse erkennen – fällt Gott als DJ danach auf, dass er sich durch sein Eingreifen in die Welt weitere Probleme

²⁰³ Vgl. hierzu und zum Folgenden: SPIN, God is a DJ. In: <https://www.youtube.com/watch?v=F7XGIKUY7Fg>; 17.08.2020.

einhandelt und somit aus dem Teufelskreis des Zeitzurückdrehens und Leid ungeschehen machen nicht mehr herauskommt. Erst als er die inneren Gedanken eines jeden einzelnen Menschen manipuliert und positiv stimmt, zeigt sich eine harmonische Welt ohne Leid. In einem Anschlussgespräch über den Videoclip sollten die soeben beschriebenen, zentralen Momente von den Schülerinnen und Schülern insofern erkannt und verstanden werden, als dass erst durch das Beeinflussen oder drastischer formuliert durch das Manipulieren des freien menschlichen Willens, Leid in der Welt vermindert oder sogar verhindert werden kann. Innerhalb dieses Gedankengangs befinden sich die Lernenden unmittelbar im Spannungsfeld des Dreiecks mit den Eckpunkten Gott – Mensch – Freiheit. Eingeteilt in Gruppen erhalten die Schülerinnen und Schüler jeweils ein mit diesem Dreieck vorbereitetes Plakat, auf dem sie Mindmap-artig Gedanken zu ihrer Vorstellung einer Gottesbeziehung festhalten. In welcher Beziehung stehen sie als Mensch zu Gott und was bedeutet für sie der Wert der Freiheit? Ist es in Ordnung, sich und sein Verhalten von Gott bestimmen zu lassen, damit Leid in der Welt genommen wird? Diese als Hilfestellung gegebenen Fragen werden unterschiedliche Antwortmöglichkeiten die Vorstellung einer Gottesbeziehung betreffend bereithalten. Nichtsdestotrotz ist annehmbar, dass der Punkt des Über-sich-bestimmen-lassens Diskussionspotenzial bietet und nicht unmittelbar in Kauf genommen werden wird – im gegenteiligen Fall wäre durch eine provokative Frage bezüglich der persönlichen Freiheitsberaubung mit Sicherheit ein Umdenken einzuleiten. Eine berechtigt aufkommende Frage wäre in diesem Moment, ob es keinerlei Lösungsmöglichkeit für das Theodizeeproblem gibt, die nicht den Menschen determinierend ist. Ein Lösungsmodell mit dieser besonderen Freiheitsvorstellung stellt die *free will defense* dar, welche in der darauffolgenden Stunde zum spezifischen Unterrichtsgegenstand wird.

4.3 Reflexion der Unterrichtsplanung zur Theodizee aus Sicht des Modells der *free will defense*

Um die diese Arbeit in ihrer Gesamtheit leitende Frage, ob die Planung einer Unterrichtsreihe zur Theodizee aus Sicht des Modells der *free will defense* systematisch-theologisch und didaktisch sinnvoll und nachhaltig gewinnbringend ist, zu beantworten, dient die abschließende Reflexion mit Blick auf die zuvor gegliederten Blöcke. Ist das von den Lehrenden der Universität Paderborn präferierte Modell der *free will defense* für die Lehre des Unterrichtsgegenstands der Theodizee in der Grundschule haltbar?

4.3.1 Das dominante Modell der *free will defense*

Im Horizont des systematisch-theologischen Diskurses zu den Lösungsmodellen der Theodizee erweist sich das Modell der *free will defense* als präferierter Erklärungsversuch für die Frage nach dem Leid und Gottes Existenz. Die diesem Modell affirmative Haltung gegenüber rührt einerseits von der Form der Verteidigungsstruktur und andererseits vom auf den Menschen hin ausgerichteten Lösungsversuch her. Die Unterrichtsreihe arbeitet deutlich heraus, dass die *free will defense* um der Freiheit willen eines jeden Einzelnen die bestmögliche Wahl im Theodizeediskurs darstellt. Der zuvor darauf abgestimmte Videoclip sowie die Exkurs-Stunde zum Begriff der Freiheit rahmen die Eckpunkte des dominanten Modells. Das sich durch alle folgenden Stunden ziehende Spannungsfeld von Gott – Mensch – Freiheit und die Herausstellung von Stärken und Schwächen aller Modelle – immer mit Rückbezug auf das Freiheitsdenken – verdeutlichen, dass ein Eingreifen Gottes in die Welt freiheitsberaubend und den Menschen determinierend wäre. Diesem Modell wird besonders dann Zuspruch verliehen, wenn den Lernenden in der Exkurs-Stunde zum Freiheitsbegriff deutlich wird, was ein Leben in Freiheit bedeutet und wie die Konsequenzen eines determinierten Lebens aussehen. Aufgrund dieser unterrichtlichen Umsetzung beweist sich das Willensfreiheit-Argument als für Kinder in der vierten Klasse verständlich und begreifbar. Dennoch muss das hier in der Theorie plausibel umgesetzte Modell der *free will defense* in der Praxis nicht für Jedermann den bevorzugten Erklärungsversuch darstellen. Immerhin handelt es sich um einen theoretisch vernunftbasierten Erklärungsversuch, der keine ausformulierte Antwort auf die Theodizeefrage liefert. In Grundschulzeiten ist es unüblich, Fragen unbeantwortet stehen zu lassen; die Lernenden mögen sich daran erst gewöhnen. Aus diesem Grund wird neben den weiteren Erklärungsversuchen in der letzten Unterrichtsstunde auf die praktische Theodizee als Angebot für einen nicht nur denkerischen, sondern auch handelnden Umgang mit der Leidfrage verwiesen. Infolgedessen ist von dem Gedanken abzutreten, dass alle Lernenden am Ende der Unterrichtsreihe den Gegenstand der Theodizee unbedingt aus Sicht des Modells der *free will defense* betrachten – was akzeptiert ist.

4.3.2 Die heterogene Schülerschaft

Der Unterricht zum Gegenstand der Theodizee muss – sofern er allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden soll – laut den dazu durchgeführten Studien entsprechend des Stichworts der Heterogenität konzipiert werden. Um einen Kompromiss zu finden, der sowohl Gottesbekenkende, Gotteszweifelnde als auch Gottesverneinende anspricht, ist die Unterrichtsreihe aufbauend auf einem Gedankenexperiment geplant. Dieses Experiment, in dem die Lernenden Gottes Existenz annehmen und eine damit verbundene Leidfrage postulieren, ist als

Schlüsselstelle bezüglich der geforderten Heterogenität zu deklarieren. Diese fungiert als Zugangsmöglichkeit für vor allem die Kinder, die eine zweifelnde oder eine ablehnende Haltung gegenüber Gott einnehmen. Diese Gedankenspielerei impliziert nämlich, sich probenhalber auf die Sichtweise Gottesbekennder einzulassen und sich dem Modelldiskurs zur Theodizee, der eben die Existenz Gottes fordert, zu öffnen. Unterstützt wird dieser Perspektivwechsel durch die nahezu in jeder Unterrichtsstunde geplante Positionierung aufseiten der Schülerinnen und Schüler. Nachdem sie sich auf das Theodizeeproblem und auf einen dazu vorgestellten Erklärungsversuch eingelassen haben, werden sie aufgefordert, Stellung zu beziehen. Das Beharren auf diese Positionierungen ist zunächst einmal von der Anforderung, eine Position zu beziehen, abzugrenzen. Aufgrund der zu erwartenden, heterogenen Schülerschaft – von der nur eine bestimmte Schülergruppe das *free will defense*-Argument bejahen würde – liegt das Hauptaugenmerk darauf, den Lernenden keines der ausgewählten Modelle aufzuzwingen. Ziel der Unterrichtsreihe ist vielmehr das Annähern an sowie auch das Distanzieren von verschiedenen Modellen, um letztlich die für sich individuell wichtigen Erkenntnisse aus dem Potpourri der Modelle aufzugreifen. Die zuvor erarbeiteten und hier umgesetzten Eckpunkte bezüglich des Schülerdenkens lassen den Religionsunterricht zu einem Raum für die Heterogenität an Denkmustern werden. Kritisch zu betrachten, ist an dieser Stelle, dass die Unterrichtsreihe in ihrer Gesamtheit auf der Methode des Gedankenexperiments basiert. Die Schülerinnen und Schüler müssen in jeder neuen Stunde die gewechselte Perspektive einnehmen, um sich auf das Unterrichtsvorhaben einlassen zu können. Ohne diese Öffnung seitens der Lernenden funktioniert das geplante Unterrichtsvorhaben hin zur Positionierung nicht. Dieser für die Bedienung der Heterogenität elementare, aber vage Grundstein bedarf der ständigen Motivation, zu erfahren, wie es ist, wenn man Gott in sein Leben lässt.

4.3.3 Das mehrperspektivische Diskurslernen

Für die religionsdidaktische Erschließung der systematisch-theologischen Aufbereitung des Theodizeegegenstands wird sich entsprechend der Erkenntnisse dieser Arbeit für eine korrelative Herangehensweise stark gemacht. Der gewählte Einstieg über visuell dargestellte, fremdbiographische Leiderfahrungen scheint dieser Herangehensweise im ersten Moment zu widersprechen, allerdings ist diese Form des Einstiegs bewusst ausgewählt. In der Literatur wird immer wieder darauf verwiesen, dass davon abzusehen sei, persönliche Leiderfahrungen als kognitive Aktivierung einzusetzen, damit der Unterricht nicht zu einem unwürdigen, grenzüberschreitenden Seelsorgegespräch modifiziert wird. Die korrelative Konzeption findet ihre Umsetzung in der geplanten Unterrichtsreihe vielmehr durch das Auffordern zur eigenen

Positionierung innerhalb jeder Unterrichtsstunde. Nachdem die Schülerinnen und Schüler eine ausgewählte Bandbreite von klassischen bis hin zu modernen Lösungsmodellen zur Theodizee kennengelernt haben, positionieren sie sich unter Berücksichtigung ihrer je persönlichen Weltanschauung und mit besonderem Blick auf ihre je persönliche Vorstellung von Freiheit. Dadurch, dass die gesamte Unterrichtsreihe darauf ausgerichtet ist, eine Positionierung im Modelldiskurs der Theodizee einzunehmen, ist die Skizzierung der Unterrichtsreihe vom Lernformat des Diskurslernens bestimmt. Als Nebenbemerkung sei darauf hinzuweisen, dass die durch Bilder, Videoclips, Texte und Gespräche multimedial gestaltete Unterrichtseinheit Potenzial für die Umsetzung eines inklusiven Lernsettings bereithält. Angefangen dabei, dass die Konzentration nicht allein auf der *free will defense* liegt, sondern dem Vergleich mit anderen Erklärungsversuchen unterliegt, gelingt es den Lernenden, sich mehrperspektivisch ergründet zu positionieren. Um dieser individuellen Standortbestimmung Zuspruch zu verleihen, muss gestattet sein, Bedenken, Unverständlichkeiten oder verneinende Aussagen äußern zu dürfen. Die individuelle Bestimmung der für sich letztverbindlichen Wahrheit fordert geöffnete Unterrichtssequenzen, die von geschlossenen eingerahmt sind, damit die Theodizeefrage, die letztendlich unbeantwortet bleibt, nicht überfordernd ist. In die religionspädagogischen Leitlinien und deren Umsetzung in der Unterrichtsplanung vergleichenden Nachdenken zeigt sich die Verwirklichung der angestrebten Lernanliegen des reflektierten Positionierens und des Lernens, mit Leid zu leben. Lernanliegen, die Sicherheit und Orientierung im Umgang mit Leid anstreben, die im übergeordneten Kontext zum Finden der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Identität anreizen, da sich jede Lernende und jeder Lernende bezogen auf Leidsituationen und deren Umgang besser kennenlernt. Globaler betrachtet, bezweckt die Auseinandersetzung mit Leid in der Welt darüber hinaus die Scharfsichtigkeit, „warum es wichtig ist, sich mit Blick auf die Zukunft politisch, sozial und ökonomisch zu engagieren.“²⁰⁴ Auftrag einer jeden Christin und eines jeden Christen ist es, Verantwortung für Leid und Übel zu übernehmen, die Unterrichtsreihe intendiert ein Hinwegsehen und Stillschweigen als keine Option.

4.3.4 Die Distanzierung vom Lehrplan

Die im Lehrplan vorgegebenen, auf die Kreuzestheologie hin ausgerichteten Richtlinien zur Theodizeethematik bleiben in der hier konzipierten Unterrichtsplanung weitestgehend unberücksichtigt. Allein die Präferenz des Arguments der Willensfreiheit unterbindet die merkwürdige Finalisierung des Leids im Zusammenhang mit Jesu Leiden, Tod und Auferstehung. Die

²⁰⁴ AGATHE LUKASSEK, Warum Religionsunterricht? Darum! In: <https://www.katholisch.de/artikel/16500-warum-religionsunterricht-darum>; 25.08.2020.

Distanzierung vom Lehrplan begründet sich durch seine einseitige Sichtweise auf die Modelle des Mitleiden Gottes und der Bonisierung von Leid. Der Lehrplan bietet keine alternativen Erklärungsversuche, die einer heterogenen Schülerschaft gerecht werden würden; durch den Gedanken der Begegnung mit Jesu Christi im Leid werden primär christliche Schülerinnen und Schüler angesprochen. Dadurch wird wiederum der Eindruck vermittelt, man dürfe gegen diese Art des Lösungsversuchs keinerlei Bedenken oder Kritiken äußern – so wie es aber die in dieser Arbeit erarbeiteten didaktischen Leitlinien vorschlagen. Der Blick auf den Lerngegenstand der Theodizee bleibt durch die alleinige Perspektivierung der Kreuzestheologie eingeschränkt. Die Kinder werden nicht dazu befähigt, sich eine für die die mehrperspektivische Sichtweise essenziell ist, repräsentative Meinung zum Lerngegenstand zu bilden. Damit dieses Problem unterbunden wird und damit die Theodizee aus dem Kontext der Kreuzestheologie herausgenommen werden kann, ist die hier geplante Unterrichtsreihe zeitlich nicht um Ostern in das Schuljahr einzuordnen. Zwar mag die sich vom Lehrplan distanzierende Unterrichtsreihe kritisch zu betrachten sein, jedoch beruft sie sich auf verschiedene, religionspädagogische Studien, die implizit dafür plädieren, sich vom Lehrplan bezüglich der Theodizeethematik loszulösen.

5 Fazit

Eine der großen Fragen des Lebens – die Frage nach dem Leid in dieser Welt – bildet also einen

„Lerngegenstand, der als unentscheidbar gilt, eine endgültige Klärung nicht leisten kann, die Gefahr innehat, eine affektive Grenzüberschreitung bei SchülerInnen einzugehen, sich mit mannigfaltigen religiösen Umwandlungsprozessen konfrontiert sieht und gleichzeitig im sinnstiftenden Kontext der Lebenswelt von Heranwachsenden entfaltet und bearbeitet werden soll [...], [der] religionsdidaktisch durchweg als Herausforderung zu betiteln [ist].“²⁰⁵

Aufgrund dieser die Erkenntnisse dieser Arbeit resümierenden Charakteristika des Lerngegenstands der Theodizee stellt die Planung eines nachhaltig gewinnbringenden Unterrichtsvorhabens eine religionspädagogische Herausforderung dar. Erkenntnisse auf systematisch-theologischer Ebene, Erkenntnisse, das Schülerdenken bezüglich der Frage nach Gott und dem Leid betreffend und Erkenntnisse zur Gestaltung des Lehr-Lernarrangements – Erkenntnisse, die zusammengedacht und aufeinander bezogen werden müssen, um den fokussierten Lerngegenstand für alle Schülerinnen und Schüler gerecht aufzubereiten. Entsprechend dieser Erkenntnisse entwickelte sich in Konkretion eine Unterrichtsskizze, die für das Theodizeeproblem die *free will defense* begründet als Lösung heranzieht, die primär eine bezüglich des Theodizeedenkens heterogene Schülerschaft bedient und die das Lernanliegen der individuellen

²⁰⁵ BLANIK, Theodizeedidaktik, 59.

Positionierung zum Modelldiskurs anstrebt. In der Reflexion der vorgestellten Unterrichtsplanung konstatierte sich, dass sich die die Unterrichtsplanung leitenden Eckpunkte durch das maßgebende Stichwort der Mehrperspektivität arrangieren lassen. Gemeint ist damit, dass sich das gesamte Unterrichtsvorhaben in einem weitsichtigen Horizont ereignet. Zwar fokussiert die Ausrichtung der Unterrichtsreihe das Argument der Willensfreiheit, nichtsdestotrotz ist der Blick auf andere Lösungsmodelle nicht zu vernachlässigen, um einerseits den Gegenstand der Theodizee in Gänze zu erfassen und um andererseits auf die Heterogenität in einer Schulklasse reagieren zu können. Mit einem eingeschränkten Blickwinkel, der nicht in Betracht zieht, dass die Lernenden mit ihren Lernvoraussetzungen die Theodizeethematik unterschiedlich denken, bleibt ihnen der Zugang zum Lerngegenstand verwehrt. Um diesem Szenario entgegenzuwirken, ist die Wahl eines Lernanliegens, das mehrperspektivisches Arbeiten impliziert, von großer Bedeutung. Die Vermittlung des Lerngegenstands darf nicht auf eine mögliche Denkungsart begrenzt sein, sondern muss die individuelle Positionierung – ausschließlich des Aufzwingens einer Denkweise – befürworten, wenn das Ziel der (religiösen) Subjektwerdung primär ist. Erst durch die beschriebene Mehrperspektivität auf allen Ebenen gelingt es, die Schülerinnen und Schüler zu einem „differenzierte[n] Theodizee-Urteil“²⁰⁶ zu bewegen. Das Klarwerden über die eigene Positionierung in einem solchen Diskurs dient ausblickend weitreichenderen Fähigkeiten und Fertigkeiten die soziale, politische und ökonomische Ansicht betreffend. Schlussfolgernd qualifiziert sich die hier konzipierte, den Aspekt der Mehrperspektivität berücksichtigende Unterrichtsplanung zur Theodizee aus Sicht des Modells der *free will defense*.

Die Auseinandersetzung mit der Planung einer Unterrichtsreihe zur Theodizee schaffte Einblicke und Erkenntnisse, die mit Abstrichen auf die Lehre weiterer Lerngegenstände übertrag sind. Die vielleicht mit dieser Arbeit einhergehende, bedeutendste Einsicht ist die der heterogenen Schülerschaft. Heterogenität ist im Kontext Schule bei weitem kein Fremdbegriff mehr, jedoch ist unterbewusst das Denken verankert, dass die am Religionsunterricht teilnehmenden Kinder auf irgendeine Art und Weise in Beziehung zu Gott stehen, welche lediglich durch das Fach Religion verstärkt wird. Diese Ansicht gilt als veraltet, der Religionsunterricht muss unabhängig von der individuellen Religiosität gestaltet werden und sollte primär das mehrperspektivische *Angebot* einer Bewältigung des Alltags mit Gott bieten. In diesem Zusammenhang steht auch die Frage der persönlich einzunehmenden Rolle als zukünftige Religionslehrerin im Raum. Abgesehen von der fortlaufenden Reflexion dieser, trifft die Position Oberthürs den Kern einer mehrperspektivisch denkenden Lehrkraft:

²⁰⁶ BLANIK, Theodizeedidaktik, 80.

„Dazu gehört, daß ich als Religionslehrer ebenfalls Fragender und Lernender bin und den Kindern nicht endgültige, jede weitere Auseinandersetzung beendende Antworten, sondern Antwortversuche aus meinem Glauben [...] vorstelle.“²⁰⁷

Auch wenn man sich selbst zu verschiedensten Themen und Fragen bereits positioniert hat, lehrt diese Arbeit, dass es essenziell ist, sich bezüglich seines eigenen Standpunkts dynamisch zu verhalten, sofern den Kleinen unter uns die Chance eröffnet werden soll, ihren ganz eigenen Standpunkt hinführend zu ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung zu beziehen. Erst dann wird die religionspädagogische Herausforderung reizend und spannend.

²⁰⁷ OBERTHÜR, Kinder und die großen Fragen, 16.

6 Literaturverzeichnis

BEDERNA, KATRIN, „für mich gibt’s ihn halt, weil er kann nichts dafür“ – Kriterien einer Theodizee Didaktik. In: SABINE PEMSEL-MAIER/MIRJAM SCHAMBECK (Hg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. -Basel-Wien 2015, 111-129.

BLANIK, NICOLE, Theodizee Didaktik im Horizont von Krisensituationen. Wie Schülerinnen und Schüler Theodizee-Erklärungsmodelle entlang von fremd-biographischen Anforderungssituationen zu beurteilen lernen, Berlin 2018.

BÖHNKE, MICHAEL, Von scheinbaren Lösungen zu existenziellen Fragen. Zur verantworteten Rede von Gott angesichts des Leids. In: MICHAEL BÖHNKE/THOMAS SÖDING (Hg.), Leid erfahren – Sinn suchen. Das Problem der Theodizee. Bd. 1: Theologische Module, Freiburg im Breisgau 2007, 69-105.

EPIKUR, Fragment 374 (nicht eingesehen).

GÄRTNER, CLAUDIA, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule. Bd. 19: Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Paderborn 2015.

HAMEL, SEBASTIAN, Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes. Bd. 12: Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Kassel 2012.

HANEKMAMP-KALVELAGE, BARBARA, Warum nur? Die Theodizeefrage im Religionsunterricht der Primarstufe. Bd. 5: Workshop Religionspädagogik, Berlin 2007.

HILGER, GEORG, Korrelationen entdecken und deuten. In: GEORG HILGER/STEPHAN LEIMGRUBER/HANS-GEORG ZIEBERTZ (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. 6., vollständig überar. Aufl., München 2010, 344-354.

HOERSTER, NORBERT, Der gütige Gott und das Übel. Ein philosophisches Problem, München 2017.

KALLOCH, CHRISTINA/LEIMGRUBER, STEPHAN/SCHWAB, ULRICH, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive. 3., überarb. Aufl., Freiburg im Breisgau 2014.

KASPER, WALTER, Der Gott Jesu Christi. Bd. 1: Das Glaubensbekenntnis der Kirche, Mainz²1982.

KREINER, ARMIN, Gott im Leid. Zur Stichhaltigkeit der Theodizee-Argumente. Erweit. Neuausg., Freiburg im Breisgau 2005.

LUKASSEK, AGATHE, Warum Religionsunterricht? Darum! In: <https://www.katholisch.de/artikel/16500-warum-religionsunterricht-darum>; 25.08.2020.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre. Bd. 2012: Schriftenreihe „Schule in NRW“, Frechen 2008.

NIPKOW, KARL ERNST, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. Bd. 6: Kaiser-Taschenbücher, München⁴1992.

OBERTHÜR, RAINER, Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München⁵2006.

DERS., Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995.

ORT, BARBARA u.a. (Hg.), fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule 4, München 2005.

REIS, OLIVER, Gott denken. Eine mehrperspektivische Gotteslehre. Bd. 1: Theologie. Studienbücher zur Lehrerbildung, Münster 2012.

DERS., Learning-Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument. In: FLORIAN BOCK, CHRISTIAN HANDSCHUH/ANDREAS HENKELMANN (Hg.), Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“. Bd. 6: Theologie und Hochschuldidaktik, Münster 2015, 17-35.

DERS., „Öffnen kann ja jeder!“ – Von der hohen Kunst des Schließens beim Theologisieren mit Kindern. In: HANNA ROOSE/ELISABETH E. SCHWARZ (Hg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie im Unterricht. Bd. 15: Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart 2016, 44-55.

REIS, OLIVER/SCHWARZKOPF, THERESA (Hg.), Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen. Bd. 3: Studienbücher zur Lehrerbildung, Münster 2015.

REIS, OLIVER/SPEUSER, ALICIA-MARIA, Die Gottesfrage in inklusiven Lernsituationen. In: MIRJAM SCHAMBECK/WINFRIED VERBURG (Hg.), Roadtrips zur Gottesfrage. Wenn es im Religionsunterricht um Gott geht, München 2019, 193-212.

RITTER, WERNER H. u.a. (Hg.), Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006.

RODE, MAGDALENA, Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse. Bd. 14: Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Kassel 2012.

ROMMEL, HERBERT, Jugendliche – Leid – Gottesfrage. Zur Theologie und Didaktik des Theodizee-Problems. In: KLAUS VON STOSCH/MUNA TATARI (Hg.), Handeln Gottes – Antwort des Menschen. Bd. 11: Beiträge zur komparativen Theologie, Paderborn 2014, 71-91.

ROMMEL, HERBERT, Mensch – Leid – Gott. Eine Einführung in die Theodizee-Frage und ihre Didaktik, Paderborn 2011.

SCHAMBECK, MIRJAM/ STÖGBAUER, EVA, Leid und die Frage nach Gott bei Jugendlichen. Eine religionspädagogische Herausforderung. In: MICHAEL BÖHNKE/THOMAS SÖDING (Hg.), Leid erfahren – Sinn suchen. Das Problem der Theodizee. Bd. 1: Theologische Module, Freiburg im Breisgau 2007, 145-207.

SPIN, God is a DJ. In: <https://www.youtube.com/watch?v=F7XGIKUY7Fg>; 17.08.2020.

STÖGBAUER-ELSNER, EVA-MARIA, Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche. Bd. 1: Religionspädagogische Bildungsforschung, Bad Heilbrunn 2011.

DIES., Theodizee. In: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/theodizee/ch/5a1ef68b6dfa40a51c7543b86eff4018/#h6>; 14.07.2020

STOSCH, KLAUS VON, Theodizee. Bd. 3867: Grundwissen Theologie. 2., überarb. Aufl., Paderborn 2018.

STOSCH, KLAUS VON, Einführung in die Systematische Theologie. Bd. 2819: UTB Theologie. 4., überarb. Aufl., Paderborn 2019.