



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Jugend – Rap – Gott. Eine innovative Synthese für den
Religionsunterricht der Sekundarstufe II“

verfasst von / submitted by

Desirée Fleischhacker, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 518 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Deutsch
Unterrichtsfach Katholische Religion

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann

Vorwort

Die Suche nach einem für mich perfekten Masterarbeitsthema erwies sich als schwieriger Prozess. Nach zahlreichen Recherchen zu verschiedenen Forschungsgebieten stieß ich auf den Artikel *Sido betet. Hip Hop trifft Psalmendidaktik* von N. Spiering-Schomborg aus dem Jahr 2017, der mich dazu inspirierte, das Genre *Rap*, das mich seit meinem 15. Lebensjahr begleitet, mit der Thematik *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, die mich im Kontext der Religion schon von Kindheit an am meisten bewegte, und dem Konzept der Jugendtheologie zu kombinieren. Die Entscheidung, mich im Zuge meiner Masterarbeit mit der innovativen Synthese *Jugend – Rap – Gott* für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II zu beschäftigen, erfüllte mich von Anfang an mit großer Freude und Motivation, die sich im Laufe des Arbeitsprozesses kontinuierlich steigerte.

Begleitet und betreut wurde ich während des Verfassens der Masterarbeit von Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann, bei der ich mich besonders für das stets konstruktive Feedback, die diversen Literaturempfehlungen sowie die hilfreichen und produktiven Denkanstöße bedanken möchte.

Die Masterarbeit verkörpert für mich letztlich den lang ersehnten Abschluss eines hochwertigen, lehrreichen und interessanten Studiums, das mir nicht nur über die Jahre hinweg ermöglichte, mich auf persönlicher Ebene weiterzuentwickeln, sondern mich zugleich dazu befähigte, meinen Traumberuf als Lehrerin zu ergreifen. All dies wäre ohne die bedingungslose Unterstützung von meiner Mutter Astrid Fleischhacker sowie von meinen Großeltern Roswita und Franz Wegleitner nicht möglich gewesen. Ihnen gebührt folglich mein größter Dank.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Kontextualisierung, aktueller Forschungsstand und Begründung der Thematik	1
1.2 Forschungsfrage	3
1.3 Gliederung und Methodik der Masterarbeit.....	3
1.4 Grenzen der Masterarbeit.....	5
2 Theoretische Grundlagen zur Gottesfrage	6
2.1 Gottesvorstellungen im Christentum	6
2.1.1 Die Begriffe <i>Gott</i> und <i>Gottesvorstellung</i>	6
2.1.2 Biblische Gottesvorstellungen.....	9
2.1.3 Die Rede von, zu und über Gott	12
2.1.4 Gott in der Postmoderne	13
2.1.4.1 <i>Gott als Schöpfer vs. Evolutions- bzw. Urknalltheorie?</i>	14
2.1.4.2 <i>Die Theodizeefrage</i>	16
2.2 Gottesvorstellungen im Jugendalter.....	18
2.2.1 Religionspsychologische Studien.....	18
2.2.1.1 <i>Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens von Jugendlichen am Beispiel von K. E. Nipkow</i>	18
2.2.1.2 <i>Entwicklungspsychologische Stufenmodelle am Beispiel der religiösen Entwicklung nach F. Oser und P. Gmünder: Chancen und Kritik</i>	20
2.2.2 Religionspädagogische Studien.....	25
2.2.2.1 <i>I. Y. Maull: Gottesvorstellungen von Jugendlichen der 10. Schulstufe ...</i>	25
2.2.2.2 <i>K. Möller: Gottesvorstellungen von Jugendlichen der 12. und 13. Schulstufe</i>	27
3 Liedtextanalyse	30
3.1 Das Genre <i>Rap</i>	30
3.1.1 Begriffsbestimmung, Abgrenzung und Kontextualisierung.....	30
3.1.2 <i>Rap</i> als Gesamtkonzept aus Text und Musik: <i>Raptrack</i> und <i>Raptext</i>	31
3.1.3 Ausgewählte Merkmale des Genres <i>Rap</i>	32
3.1.3.1 <i>Strukturelle Merkmale</i>	32
3.1.3.2 <i>Lexikalische Merkmale</i>	34
3.1.3.3 <i>Das adressierte ‚Du‘</i>	35

3.2 Die Auswahl der Raplieder: Methode und Begründung.....	36
3.3 Querschnittsanalyse: Religiöse Motive der Raplieder.....	38
3.3.1 Graphischer Überblick über die religiösen Motive.....	38
3.3.2 Motiv #1: Gottesvorstellungen	39
3.3.3 Motiv #2: Jenseitsvorstellungen	48
3.3.4 Motiv #3 und #4: Religions-, Gotteskritik und das Verhältnis der Religionen.....	50
3.3.5 Motiv #5: Weitere religiöse bzw. biblisch-theologische Motive.....	51
3.4 Einzeltextanalyse: <i>Danke</i> von Sido.....	52
4 Der Weg in die Praxis: Gott – Rap – Jugendtheologie	60
4.1 Das Konzept der Jugendtheologie.....	60
4.1.1 Der Begriff <i>Jugendtheologie</i> : Definition, Grundprinzip und die konstitutiven Elemente <i>Subjektorientierung</i> und <i>Laientheologie</i>	60
4.1.2 Kinder- und Jugendtheologie: Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Ziele....	62
4.1.3 Die Ebenen der Jugendtheologie	65
4.1.3.1 <i>Theologie von Jugendlichen</i>	66
4.1.3.2 <i>Theologie für Jugendliche</i>	67
4.1.3.3 <i>Theologie mit Jugendlichen</i>	68
4.1.4 Rahmenbedingungen und Herausforderungen.....	70
4.1.5 Jugendtheologie und Kompetenzorientierung	76
4.2 Praktische Beispiele für den Religionsunterricht.....	78
4.2.1 Unterrichtskonzept #1: <i>Danke</i> als Fremdposition.....	79
4.2.2 Unterrichtskonzept #2: <i>Danke</i> als Einstiegsimpuls und Basistext.....	83
5 Fazit und Ausblick.....	86
Anhang.....	92
Liederkorpus: Auflistung der 43 Raptracks	92
Literaturverzeichnis	94
Primärquellen	94
Sekundärquellen.....	96
Abstract.....	100

1 Einleitung

1.1 Kontextualisierung, aktueller Forschungsstand und Begründung der Thematik

Die für die Masterarbeit *Jugend – Rap – Gott* gewählte Thematik *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen* erweist sich als äußerst umfassendes, breit gefächertes und multiperspektivisch diskutiertes Forschungsfeld, als eine Materie, die nicht nur für die Bibel und die Theologie signifikant ist, sondern auch für das postmoderne Denken und den gegenwärtigen Religionsunterricht. Der aktuelle Forschungsstand zur Gottesfrage soll in Folge u.a. mithilfe der Autor*innen D. Evers, W. Härle, Ch. Frevel, M. Fricke, A. Grözinger, H. Krätzl, U. Kropač und K. Bederna sowie den religionspsychologischen und -pädagogischen Studien von K. E. Nipkow, F. Oser und P. Gmünder, I. Y. Maull und K. Möller in Kapitel 2 abgebildet, diskutiert und reflektiert werden. Den Konsens des aktuellen Forschungsstandes – und das sei vorweggenommen – bildet die Pluralität der Gottesvorstellungen, die sich nicht nur für die Heilige Schrift und die heutige, postmoderne Zeit, sondern auch in Bezug auf die Schüler*innenperspektiven als konstitutiv erweist. Die höchst individuellen und pluralen Gotteskonzepte der Schüler*innen stellen somit die Grundlage des Religionsunterrichts dar, wobei dies zugleich eine für die Masterarbeit elementare Frage aufwirft: *Auf welche Art und Weise ist es möglich, die Gottesfrage im unterrichtlichen Kontext zielgruppenadäquat, subjektorientiert und wertschätzend zu thematisieren sowie gleichzeitig die Vorstellungen der Schüler*innen von Gott in ihrer Pluralität nicht nur zu akzeptieren, sondern auch zu diskutieren, weiterzuentwickeln und zu bearbeiten?* Um eine ausführliche sowie innovative Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung zu gewährleisten, gilt es, die Masterarbeit folglich nicht nur in dem Kontext *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen* zu verorten, sondern auch das Genre *Rap* und das Konzept der Jugendtheologie zu berücksichtigen.

Der aktuelle Forschungsstand zum Genre *Rap* lässt sich ebenfalls als breit gefächert einstufen, fokussiert sich allerdings primär auf musik- und literaturwissenschaftliche Aspekte, wie in Kapitel 3.1 unter Bezugnahme auf die Autoren J. Gruber und F. Wolbring gezeigt werden soll. In diversen Sekundärquellen werden Raptracks auf die unterschiedlichsten Gesichtspunkte hin analysiert (z.B. Frauenbild) – eine religionswissenschaftliche Perspektive ist dabei selten bis gar nicht anzutreffen oder nur peripher erwähnt. Die Kombination aus dem Genre *Rap* und dem Kontext der Religion, die für die Masterarbeit von

zentraler Bedeutung ist, konnte im Zuge der Recherche letztlich nur in dem Artikel *Sido betet. Hip Hop trifft Psalmendidaktik* von N. Spiering-Schomborg aus dem Jahr 2017 nachgewiesen werden. Die Gottesfrage erweist sich jedoch in den Tracks der populären Rapper*innen – und das verdeutlichen u.a. die Querschnitts- und die Einzeltextanalyse in Kapitel 3.3 und 3.4 – als äußerst präsent, weshalb es ein wesentliches Ziel der Masterarbeit *Jugend – Rap – Gott* ist, einen Beitrag zu ebendieser religionspädagogischen ‚Lücke‘ zu leisten, wobei es dafür zusätzlich eines (religions-)didaktischen Konzepts bedarf.

Die Autor*innen verschiedener Sekundärquellen, die sich mit der Frage nach diversen Bearbeitungsmöglichkeiten der Gottesfrage im Religionsunterricht beschäftigen, führen diesbezüglich u.a. das Konzept der Jugendtheologie an, das, so verdeutlichen die Ausführungen in Kapitel 4.1, als pädagogisch wertvoll, subjektorientiert sowie zielgruppen- und themenadäquat einzustufen ist, weshalb im Kontext der Masterarbeit *Jugend – Rap – Gott* ebendieses religionsdidaktische Konzept zur Realisierung der Verknüpfung der Thematik *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen* und des Genres *Rap* gewählt werden soll. Das Konzept der Jugendtheologie wurde im Jahr 2011 durch das Grundlagenwerk *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive* von T. Schlag und F. Schweitzer populär und seit diesem Zeitpunkt als Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n) diskutiert, reflektiert und weiterentwickelt. Die Skizzierung des Konzepts und dessen gegenwärtigen Forschungsstandes, die sich auf die in diesem Kontext maßgeblichen Autor*innen T. Schlag, F. Schweitzer, P. Freudenberger-Lötz und V.-J. Dieterich stützt, ist in Kapitel 4.1 abgebildet.

Die bisherigen Ausführungen von Kapitel 1.1 vermögen explizit die Relevanz der Thematik sowie die Möglichkeit der Kombination der drei Forschungsfelder *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, *Rap* und *Jugendtheologie* zu konkretisieren. Die Masterarbeit widmet sich demgemäß in (religions-)pädagogischer/-didaktischer Perspektive der Verknüpfung der drei Aspekte und setzt sich somit die theoretische Skizzierung sowie die praktische Umsetzung einer innovativen Synthese, die in dieser Form noch nicht beleuchtet, erforscht und/oder diskutiert wurde, zum primären Ziel. Daraus leitet sich u.a. die der Masterarbeit zugrundeliegende Forschungsfrage ab.

1.2 Forschungsfrage

Die Masterarbeit *Jugend – Rap – Gott* zielt primär darauf, ausgewählte deutschsprachige Raptracks des 21. Jahrhunderts auf die in ihnen existenten religiösen Motive bzw. Gotteskonzepte hin zu analysieren, um darauf aufbauend die Verknüpfung der drei Forschungsfelder *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, *Rap* und *Jugendtheologie* für den Einsatz im Religionsunterricht der Sekundarstufe II theoretisch zu erörtern und praktisch umzusetzen. Die daraus abgeleitete Forschungsfrage lautet: *Wie lassen sich ausgewählte deutschsprachige Raptracks des 21. Jahrhunderts bezüglich deren implizierten Gottesvorstellungen im Religionsunterricht der Sekundarstufe II mit dem Konzept der Jugendtheologie einsetzen?*

1.3 Gliederung und Methodik der Masterarbeit

Die Masterarbeit gliedert sich im Hauptteil in drei Kapitel – Theoretische Grundlagen zur Gottesfrage, Liedtextanalyse sowie Praxisbeispiele für die angestrebte Kombination der Aspekte *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, *Rap* und *Jugendtheologie* –, deren Inhalte folglich in verkürzter Form skizziert werden sollen:

In Kapitel 2 gilt es, gemäß der ‚klassischen‘ bzw. hermeneutischen Literaturarbeit einen Überblick über die theoretischen Grundlagen zur Gottesfrage zu schaffen. Das Kapitel 2.1, das sich auf die Gottesvorstellungen im Christentum fokussiert, umfasst demgemäß die Skizzierung, Erläuterung sowie Diskussion und Reflexion der Begriffe *Gott* und *Gottesvorstellung*, der biblischen Gotteskonzepte, der Rede *von*, *zu* und *über* Gott sowie des Gottes in der Postmoderne verbunden mit der potentiell gegenwärtigen Skepsis in Bezug auf Gott aufgrund von Phänomenen wie des Atheismus, der Evolutions- bzw. Urknalltheorie und der Theodizeeproblematik, während Kapitel 2.2 die Gottesvorstellungen im Jugendalter in den Mittelpunkt rückt. Im Zuge dessen werden ausgewählte religionspsychologische Studien von K. E. Nipkow sowie F. Oser und P. Gmünder abgebildet und reflektiert, um sowohl die Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens von Jugendlichen und deren Aktualität als auch die Diskussion der Chancen und Schwächen von entwicklungspsychologischen Stufenmodellen exemplarisch darzustellen. Abschließend werden die religionspädagogischen Studien von I. Y. Maull und K. Möller, die diverse Gottesvorstellungen von Schüler*innen der 10.-13. Schulstufe dokumentieren, skizziert, erläutert und in Beziehung zueinander gesetzt.

Das darauffolgende Kapitel 3 *Liedtextanalyse* gliedert sich demgegenüber in vier Abschnitte, wobei Kapitel 3.1 darauf zielt, das Genre *Rap* in Form der ‚klassischen‘ bzw. hermeneutischen Literaturarbeit abzubilden. Bei der theoretischen Skizzierung des Genres *Rap* sollen allerdings lediglich diejenigen Aspekte beleuchtet werden, die sich für die Masterarbeit *Jugend – Rap – Gott* als grundlegend und relevant erweisen: Begriffsbestimmung, Abgrenzung und Kontextualisierung des Genres *Rap*, Betonung des Rap als Gesamtkonzept aus Text, Musik und stimmlicher Performanz sowie ausgewählte strukturelle, lexikalische und adressat*innenorientierte Merkmale. In Kapitel 3.2 folgt die Darstellung und Begründung der Auswahl der 43 Raptracks für die primär religionswissenschaftlich fundierte Liedtextanalyse in Kapitel 3.3 und 3.4. Die Liedtextanalyse, die den empirischen Teil von Kapitel 3 verkörpert und dabei u.a. auf die Theorieerkenntnisse von Kapitel 2 und 3.1 zurückgreift, umfasst sowohl eine Querschnittsanalyse mit einem graphischen Überblick über die religiösen Motive sowie den einzelnen Motivanalysen als auch eine spezifische Einzeltextanalyse des Raptracks *Danke* von Sido.

Der letzte Abschnitt *Der Weg in die Praxis: Gott – Rap – Jugendtheologie* enthält in Kapitel 4.1 eine präzise und zugleich ausreichende, von der Methode der ‚klassischen‘ bzw. hermeneutischen Literaturarbeit geprägte Darstellung des Konzepts der Jugendtheologie, wobei folgende Aspekte fokussiert werden: Definition, Grundprinzip und konstitutive Elemente der Jugendtheologie; Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Ziele der Kinder- und Jugendtheologie; Beschreibung der drei Ebenen des Theologisierens *von*, *für* und *mit* Jugendliche(n); Rahmenbedingungen und Herausforderungen in Bezug auf die Jugendtheologie sowie ihre Beziehung zur Kompetenzorientierung. Die Ausführungen von Kapitel 4.1 bilden den didaktischen Hintergrund zu den Unterrichtsentwürfen in Kapitel 4.2, in dem mit Blick auf die Forschungsfrage und in Rückbezug auf die Theorie- und Analyseerkenntnisse der Kapitel 2, 3 und 4.1 die Synthese der drei Forschungsfelder als Ziel der Masterarbeit angestrebt und praktisch umgesetzt werden soll. Demgemäß gilt es, in Kapitel 4.2 auf Basis der Thematik *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, des Raptracks *Danke* von Sido und des Konzepts der Jugendtheologie zwei exemplarische Unterrichtsentwürfe herauszuarbeiten, die eine Matrix als kurzen Überblick über den Unterrichtsverlauf, eine ausführlichere Beschreibung der einzelnen Unterrichtsphasen sowie *Methodenvorschläge* umfassen.

Abschließend bietet Kapitel 5 eine Zusammenfassung der in der Masterarbeit *Jugend – Rap – Gott* gewonnenen Erkenntnisse sowie eine Erläuterung diverser, von der Arbeit ausgehender Impulse, die einen zukünftigen Diskurs anstoßen könnten. Im Anhang befindet sich der Liederkorpus in Form einer nach Interpret*innen, Songtitel, FSK-Bewertung und implizierten Motiven geordneten Auflistung der 43 Raptracks.

1.4 Grenzen der Masterarbeit

Zuletzt gilt es, einen Blick auf die Frage zu werfen, welche Grenzen der Masterarbeit *Jugend – Rap – Gott* eingeschrieben sind. Die Kapitel 2, 3.1 sowie 4.1 basieren, wie in Kapitel 1.3 erwähnt wurde, auf der ‚klassischen‘ bzw. hermeneutischen Literaturarbeit, die sich allerdings gemäß dem Umfang einer Masterarbeit lediglich auf eine exemplarische Selektion von Autor*innen bzw. Sekundärquellen zu beschränken vermag und demzufolge keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben darf. Das Ziel ist es vielmehr, eine theoretische Grundlage für die Forschungsfelder *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, *Rap* und *Jugendtheologie* zu schaffen.

Ebenso lässt sich für die Liedtextanalyse in Kapitel 3.2 bis 3.4 argumentieren: Die Querschnittsanalyse bietet zwar einen ausführlichen Überblick, aber keineswegs eine vollständige Abbildung der Rapszene, denn auch diesbezüglich ist eine Selektion auf mehreren Ebenen – Eingrenzung der Künstler*innen nach Erfolg sowie Anwendung eines Suchlogarithmus – unabdinglich. Die Liedtextanalyse kommt darüber hinaus mit Blick auf die angestrebte Objektivität an ihre Grenzen, da jegliche Analyse letztlich ein zum Teil subjektiv geprägtes Verfahren verkörpert.

Eine letzte, inhaltsbezogene Grenze, die es zu erwähnen gilt, verweist auf das Faktum, dass sich die Masterarbeit explizit auf die drei Aspekte *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, *Rap* und *Jugendtheologie* fokussiert und demzufolge keine anderen Thematiken, Genres und/oder religionsdidaktischen Konzepte aufgreift. Alternative Kombinationen wären natürlich denkbar und möglich, sind aber nicht Gegenstand der zugrundeliegenden Masterarbeit.

2 Theoretische Grundlagen zur Gottesfrage

2.1 Gottesvorstellungen im Christentum

2.1.1 Die Begriffe *Gott* und *Gottesvorstellung*

Die Begriffe *Gottesvorstellung* und *Gottesbild* werden bei einem Großteil der Autor*innen parallel und undifferenziert verwendet, was sich höchstwahrscheinlich darauf zurückführen lässt, dass die Begriffe kaum systematisierbare Unterscheidungsmerkmale und gleichzeitig starke Parallelen und Zusammenhänge aufweisen.¹ Im Rahmen der zugrundeliegenden Masterarbeit soll der Begriff der *Gottesvorstellung* gegenüber dem des *Gottesbildes* präferiert werden, um zu betonen, dass bei der Gottesvorstellung nicht der Bildcharakter zentral ist,² sondern vielmehr eine sprachliche und metaphorische Rede von Gott, wie auch Kapitel 2.1.2 zeigt. Im Allgemeinen kann der Terminus *Gottesvorstellung* mit Frevel als „sprachliche[...] Ausdrucksform[...], in [der] [...] Gott in seinem Sein und Handeln beschrieben wird“³, definiert werden, wobei die Gotteskonzepte von Personen, Religionsgemeinschaften oder Kulturen niemals den Anspruch erheben dürfen, Gott in seiner Wirklichkeit abzubilden.⁴ Jede Gottesvorstellung ist und bleibt nämlich letztlich nur eine Vorstellung von Gott, ein Verweis auf Gott, eine Zuschreibungskategorie, die nicht etwas *an sich* über Gott, sondern etwas *für ein Subjekt* aussagt.⁵ Darauf aufbauend wurde eine eigens für diese Arbeit formulierte, an die Ausführungen von Härle, Evers und Frevel angelehnte Definition des Begriffes *Gottesvorstellung* konzipiert:⁶ Die Gottesvorstellung ist das subjektive Gotteskonzept einer Person, das von Pluralität, Individualität, deren sprachlichen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen sowie von christlichen Traditionslinien, der Bibel und verschiedenen persönlichen

¹ Vgl. Dirk EVERS, Kein Bildnis machen? Theologische Bemerkungen zur Dynamik von Gottesbildern, in: Georg SOUVIGNIER u.a. (Hgg.), *Gottesbilder an der Grenze zwischen Naturwissenschaft und Theologie*, Darmstadt 2009, 9-25, hier: 21; [*in Folge*: D. EVERS, *Gottesbilder*]; vgl. auch Wilfried HÄRLE, Gottesverständnis, in: Petra FREUDENBERGER-LÖTZ/Ulrich RIEGEL (Hgg.), »Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde«. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, *Jahrbuch für Kindertheologie*, Sonderband, Stuttgart 2011, 21-61, hier: 22; [*in Folge*: W. HÄRLE, *Gottesverständnis*].

² Vgl. D. EVERS, *Gottesbilder* 19.

³ Christian FREVEL, Der Gott Abrahams ist der Vater Jesu Christi. Zur Kontinuität und Diskontinuität biblischer Gottesbilder, in: Reinhard GÖLLNER (Hg.), *Das Ringen um Gott. Gottesbilder im Spannungsfeld von subjektivem Glauben und religiöser Tradition*, Bd. 15: *Theologie im Kontakt*, Berlin 2008, 27-48, hier: 28; [*in Folge*: Ch. FREVEL, *Biblische Gottesbilder*].

⁴ Vgl. Ch. FREVEL, *Biblische Gottesbilder* 28.

⁵ Vgl. ebd. 28-29.

⁶ Vgl. D. EVERS, *Gottesbilder* 17-25; vgl. auch Ch. FREVEL, *Biblische Gottesbilder* 28-29; vgl. auch W. HÄRLE, *Gottesverständnis* 22-23.

Glaubenserfahrungen beeinflusst sein kann und demzufolge die individuell geprägte Vorstellung einer Person von Gottes Sein und Handeln darstellt.

Eine solche Begriffsbestimmung ist mit folgenden, an den vier Aspekten der Gottesfrage nach Härle orientierten Fragen, die sich jede*r stellen sollte, sofern er*sie seine*ihre Gottesvorstellung reflektieren oder gar sprachlich zum Ausdruck bringen möchte, verbunden: Wer oder was ist Gott für mich? Wie stelle ich mir Gott vor? Welche Eigenschaften verbinde ich mit Gott? Wie erkenne ich Gott? Wie rede ich von bzw. über Gott? Glaube ich an Gott oder nicht? Die höchst individuellen und pluralen Gotteskonzepte, die aus der Beantwortung der Leitfragen resultieren können, gilt es, allesamt in ihrer Subjektivität zu akzeptieren, wohlgleich es legitim ist, auf einer möglichst objektiven Ebene die jeweiligen Gottesvorstellungen zu diskutieren, weiterzuentwickeln und zu bearbeiten⁷ – auch und vor allem im unterrichtlichen Kontext.

Des Weiteren gilt es, den Begriff *Gott* in den Blick zu nehmen. Dieser ist von der Ambivalenz geprägt, dass sich Gott im strengen Sinne nicht definieren lässt, im Diskurs bzw. im Dialog allerdings die Notwendigkeit besteht, die Gottesvorstellungen der jeweiligen Gesprächspartner*innen zu artikulieren, um eine Verständigung über Gott überhaupt erst zu ermöglichen, eine Diskussionsbasis zu schaffen und Missverständnissen vorzubeugen.⁸ Dementsprechend gilt es, Gott nicht allgemein zu definieren, sondern vielmehr individuell zu beschreiben oder anders gesagt zu verdeutlichen, was das jeweilige Individuum unter dem Gottesbegriff versteht. Dabei können die zuvor angeführten Fragen helfen, die sich an den vier Aspekten der Gottesfrage orientieren, mithilfe derer Härle Gott aus vielfältigen, differenzierten Perspektiven beleuchtet und die in Folge exemplarisch abgebildet und erläutert werden sollen:⁹

- 1) Semantischer Aspekt: Frage nach der Bedeutung des Gottesbegriffes
- 2) Ontologischer Aspekt: Frage nach den Eigenschaften Gottes
- 3) Erkenntnistheoretischer Aspekt: Frage nach der Erkenntnismöglichkeit Gottes
- 4) Existentieller Aspekt: Frage nach dem (Un-)Glauben eines Menschen an Gott und dessen Bedeutung für das Gottesverständnis

⁷ Vgl. D. EVERS, Gottesbilder 22.

⁸ Vgl. Ch. FREVEL, Biblische Gottesbilder 28-29; vgl. auch Michael FRICKE, Von Gott reden im Religionsunterricht. Mit 23 Abbildungen, Göttingen 2007, 72; [in Folge: M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht]; vgl. auch W. HÄRLE, Gottesverständnis 24-25.

⁹ Vgl. W. HÄRLE, Gottesverständnis 23.

Der semantische Aspekt der Gottesfrage fokussiert verschiedene theologische Beschreibungen des Begriffes *Gott*, die u.a. die Größe und Weltüberlegenheit Gottes,¹⁰ seine Schöpfungsfunktion¹¹ sowie seine Verbundenheit mit der Welt, die mit Allmacht und Allgegenwart einhergeht,¹² zum Ausdruck bringen. Die wichtigste Erkenntnis von Härle ist jedoch, dass nicht nur eine Definition von Gott als die einzig richtige interpretiert werden darf, „sondern dass es [...] mehrere gibt, die unterschiedliche Akzente setzen, unterschiedliche Stärken und [...] Schwächen haben“¹³ und parallel oder in Kombination miteinander existieren dürfen.¹⁴ Dies – und das sei vorweggenommen – gilt auch für die pluralen Gottesvorstellungen von Schüler*innen.

Das Wesen und die Wirklichkeit Gottes, auf die sich der ontologische Aspekt der Gottesfrage konzentriert, kann durch verschiedene Adjektive beschrieben werden, wobei laut Härle diesbezüglich im abendländischen Bereich ein weitgehender Konsens vorherrscht:¹⁵ „Wer von der Wirklichkeit Gottes spricht, spricht folglich von einer allgegenwärtigen, ewigen, allmächtigen, allwissenden, gütigen Wirklichkeit“¹⁶. Die hier erwähnten Eigenschaften Gottes – Allgegenwart, Ewigkeit, Allmacht, Allwissenheit und Güte –, bei denen es sich allerdings keineswegs um die einzigen potentiellen Gottesmerkmale handelt, werden im Zuge von Kapitel 2.1.4.2 zum Teil nochmals aufgegriffen sowie detaillierter diskutiert und problematisiert.

Der erkenntnistheoretische Aspekt verweist primär darauf, dass Gott nicht durch sinnliche Wahrnehmung, sondern durch vielfältige Zeichen in der Welt erkennbar ist, während der existentielle Aspekt die Bedeutung des (Un-)Glaubens an Gott für den Menschen in den Blick nimmt.¹⁷ Die Existenz des Gottesglaubens trägt das Potential in sich, den einzelnen Menschen zu einer positiven Beantwortung der Sinnfrage des Lebens und der Welt, zu einer ethischen Orientierung an menschenwürdigen Normen und Werten sowie zur Erkenntnis des Unverfügbaren, die bewusst macht, dass das menschliche Handeln

¹⁰ W. HÄRLE bezieht sich hier beispielsweise auf das Werk *Proslogion* von Anselm von Canterbury: „Das, im Vergleich zu dem Größeren nicht gedacht werden kann“ [ebd. 26].

¹¹ W. HÄRLE bezieht sich hier beispielsweise auf das Werk *STh I* von Paul Tillich: „Der Grund des Seins“ [ebd. 28].

¹² W. HÄRLE bezieht sich hier beispielsweise auf R. Bultmann: „Die Alles bestimmende Wirklichkeit“ [ebd. 30].

¹³ Ebd. 33.

¹⁴ Vgl. ebd. 33.

¹⁵ Vgl. ebd. 36.

¹⁶ Ebd. 36.

¹⁷ Vgl. ebd. 46-47; 51.

begrenzt ist, zu führen.¹⁸ Zugleich erfährt der gläubige Mensch Gott als möglichen Adressaten für Dank und Klage¹⁹ – ein Zugang zu Gott, der, wie die Querschnittsanalyse in Kapitel 3.3.2 zeigt, auch in den für diese Masterarbeit ausgewählten Rapliedern des 21. Jahrhunderts äußerst präsent ist.

Die Ausführungen von Kapitel 2.1.1 verdeutlichen somit die Pluralität der Gottesvorstellungen und des Gottesbegriffes: „Gott hat viele Gesichter“²⁰. Diese These von Grözinger bestätigt sich allerdings nicht nur mit Blick auf die heutige, postmoderne Zeit, sondern auch in den Texten der Heiligen Schrift.²¹

2.1.2 Biblische Gottesvorstellungen

Die Heilige Schrift ist von einer Vielzahl an Gottesvorstellungen geprägt, wie Frevel systematisch kategorisiert:²² Gott als Vater (Dtn 8,5; Ps 89,27), Gott als Richter (Hebr 12,23; Ps 7,12), Gott als Retter (2 Sam 22,2; Ps 40,18), Gott als Hirte (Jes 40,11; Ps 23,1), Gott als Schöpfer (Gen 14,19; Ps 95,6), Gott als König und Herr (Ps 29,10; 1 Tim 1,17), Gott als Feind (Klgl 2,5) sowie Gott als Krieger, Gärtner, Töpfer, Ehemann, Arzt und Mutter. Die biblischen Texte weisen zudem pflanzliche (z.B. Gott als Wacholder; Hos 14,9), animalische (z.B. Gott als Löwe; Ijob 30,21) und nicht-personale Darstellungen Gottes (z.B. Gott als Fels; Dtn 32,4) auf.

Der Fokus soll nun auf folgende biblisch vermittelte Gottesvorstellungen gelegt werden: (a) Der gute Gott, (b) der *dunkle* Gott, (c) der Gott der Trinität, (d) Gott als Schöpfer und (e) Gott als *Person*.

a) In der Bibel begegnet ein gütiger, barmherziger und lebensfördernder Gott,²³ der die Menschen trotz ihres Ungehorsams, ihrer Undankbarkeit und ihrer Fehler bedingungslos liebt, so wie Eltern ihre Kinder lieben:²⁴ „Das Gleiche tat er in der Wüste, die du gesehen

¹⁸ Vgl. ebd. 54-58.

¹⁹ Vgl. ebd. 58-59.

²⁰ Albrecht GRÖZINGER, Gottesbilder in der Postmoderne, in: Andreas WAGNER/Volker HÖRNER/Günter GEISTHARDT (Hgg.), Gott im Wort – Gott im Bild. Bilderlosigkeit als Bedingung des Monotheismus?, Neukirchen-Vluyn 2005, 165-178, hier: 167; [in Folge: A. GRÖZINGER, Gottesbilder in der Postmoderne].

²¹ Vgl. A. GRÖZINGER, Gottesbilder in der Postmoderne 167.

²² Vgl. Ch. FREVEL, Biblische Gottesbilder 38-42.

²³ Vgl. Michael FRICKE, Die ›dunklen Seiten‹ Gottes – eine religionspädagogische Herausforderung, in: Rudolf ENGLERT u.a. (Hgg.), Gott im Religionsunterricht, Bd. 25: JRP, Neukirchen-Vluyn 2009, 172-183, hier: 172; [in Folge: M. FRICKE, Die dunklen Seiten Gottes]; vgl. auch A. GRÖZINGER, Gottesbilder in der Postmoderne 168-170.

²⁴ Vgl. Helmut KRÄTZL, ... und suchen dein Angesicht. Gottesbilder – Kirchenbilder, Wien 2010, 104-105; [in Folge: H. KRÄTZL, Gottesbilder].

hast. Da hat der HERR, dein Gott, dich auf dem ganzen Weg, den ihr gewandert seid, getragen, wie ein Mann sein Kind trägt, bis ihr an diesen Ort kamt“ (Dtn 1,31)²⁵. Er ist ein barmherziger Gott, der liebt, beschützt, vergibt und rettet,²⁶ weshalb an dieser Stelle nochmals die Motive von Gott als Retter („Er sprach: HERR, du mein Fels und meine Burg und mein Retter“; 2 Sam 22,2) und Gott als Hirte, der die Menschen beschützt („Der HERR ist mein Hirt, nichts wird mir fehlen“; Ps 23,1), erwähnt seien.

b) Die Heilige Schrift bietet jedoch eine ambivalente Gottesdarstellung, die nicht nur einen gütigen, barmherzigen, rettenden, vergebenden, beschützenden und liebenden Gott, sondern auch die *dunklen* Seiten Gottes, die in Kapitel 2.1.4.2 unter dem Gesichtspunkt der Theodizeefrage problematisiert werden sollen, anspricht. Es handelt sich dabei um einen Gott, der Leid und Unrecht zulässt oder gar selbst initiiert („Der das Licht formt und das Dunkel erschafft, / der das Heil macht und das Unheil erschafft, / ich bin der HERR, der all dies macht“; Jes 45,7), um einen zornigen Gott, der tötet und vernichtet sowie um einen strafenden Gott, der die Menschen richtet,²⁷ denn „Gott ist ein gerechter Richter, ein Gott, der an jedem Tag zürnt“ (Ps 7,12). Eng verbunden damit ist auch das Motiv von Gott als Feind: „Wie ein Feind ist geworden der Herr, / Israel hat er vernichtet. Vernichtet hat er alle Paläste, / zerstört seine Burgen. Auf die Tochter Juda hat er gehäuft / Jammer über Jammer“ (Klgl 2,5).

c) Eine für das Christentum besonders prägnante Gottesvorstellung ist die des dreifaltigen bzw. trinitarischen Gottes: „Tauft sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes“ (Mt 28,19). Der *eine* Gott ist gemäß dem Neuen Testament keine abstrakte, in sich geschlossene Einheit, sondern eine Gemeinschaft, ein Beziehungsgeschehen in *drei Personen* – Gott, Jesus Christus und Heiliger Geist.²⁸ Laut Krätzl und Fricke darf der Personenbegriff dabei allerdings nicht als eigenständiges Individuum bzw. Subjekt im modernen Sinne verstanden werden, da eine solche Interpretation die Gefahr der Genese eines Tritheismus einerseits und des Verlustes der Vorstellung der Einzigkeit und Einheit Gottes und somit des monotheistischen Anspruches andererseits bergen würde.²⁹

²⁵ Dieses und alle folgenden Bibelzitate entstammen der Quelle: ERF MEDIEN, Bibleserver, URL: <https://www.bibleserver.com/> (Stand: 01.11.2022).

²⁶ Vgl. H. KRÄTZL, Gottesbilder 144.

²⁷ Vgl. M. FRICKE, Die dunklen Seiten Gottes 172-173; vgl. auch A. GRÖZINGER, Gottesbilder in der Postmoderne 167-168; vgl. auch H. KRÄTZL, Gottesbilder 39.

²⁸ Vgl. H. KRÄTZL, Gottesbilder 162.

²⁹ Vgl. M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht 161-162; vgl. auch H. KRÄTZL, Gottesbilder 162.

Alternative Begriffsvorschläge zum problematischen Terminus der drei *Personen* sind beispielsweise die drei *Hypostasen bzw. Seinsweisen* Gottes nach Karl Barth oder die *drei Dimensionen* Gottes nach Roland Schwarz:³⁰ „Jede Dimension hat ihren Eigenwert, sie kann nicht durch eine andere ersetzt werden. Und doch bleibt der Körper ein einziger. Die drei Dimensionen Gottes sind drei Dimensionen der Liebe“³¹. Der eine Gott ist demgemäß als trinitarischer Gott, als Gott in Gemeinschaft mit Jesus Christus und dem Heiligen Geist, deren Beziehung nicht von Hierarchie, sondern von Liebe und Einheit geprägt ist, zu betrachten.³²

d) Das Motiv des Schöpfergottes, das angesichts der Evolutions- bzw. Urknalltheorie in Kapitel 2.1.4.1 detaillierter diskutiert und problematisiert werden soll, ist biblisch besonders in Genesis 1-2 vorherrschend. Gott gilt als Schöpfer der Welt, der Menschen und des Volkes Israels:³³ „Er segnete Abram und sagte: Gesegnet sei Abram vom Höchsten Gott, / dem Schöpfer des Himmels und der Erde“ (Gen 14,19).

e) Wie in den bisherigen Ausführungen verdeutlicht werden konnte, bedient sich die Heilige Schrift in erster Linie personalen Gottesvorstellungen. Dabei ist laut Härle zu beachten, dass „die Anwendung personaler Kategorien auf Gott [...] [nur] in dem Maße möglich und nötig [ist], wie es gelingt, dabei die mit dem Individuenbegriff verbundenen Verengungen zu vermeiden und die mit dem Begriff der Selbstverantwortung verbundenen Bedeutungsaspekte zur Geltung zu bringen“³⁴, d.h. Gott ist weder ein Ding noch ein modernes, begrenztes Individuum unter vielen, sondern Gott ist Person im Sinne einer personalen Wirklichkeit, die sich u.a. durch Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit sowie der Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme auszeichnet.³⁵ Die Formulierung *Gott als Person* ist demzufolge nicht im wörtlichen, sondern stets im metaphorischen Sinne zu verstehen.³⁶

Die Heilige Schrift beinhaltet ein großes Spektrum an diversen Gottesvorstellungen, zugleich aber auch das damit zunächst nicht vereinbar wirkende alttestamentliche

³⁰ Vgl. M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht 162; vgl. auch H. KRÄTZL, Gottesbilder 163.

³¹ H. KRÄTZL, Gottesbilder 163-164.

³² Es sei ergänzend erwähnt, dass es sich an dieser Stelle lediglich um eine äußerst verkürzte, der Erläuterung des Motivs des dreifaltigen Gottes dienlichen Darstellung des weitaus komplexeren Diskurses der Trinitätslehre handelt.

³³ Vgl. Ch. FREVEL, Biblische Gottesbilder 40.

³⁴ W. HÄRLE, Gottesverständnis 45.

³⁵ Vgl. ebd. 45-46.

³⁶ Vgl. ebd. 46.

Bilderverbot: „Du sollst dir kein Kultbild machen und keine Gestalt von irgendetwas am Himmel droben, auf der Erde unten oder im Wasser unter der Erde“ (Ex 20,4; vgl. auch Dtn 5,8). Die sich hier eröffnende Problematik lässt sich theologisch-exegetisch lösen, indem darauf verwiesen wird, dass sich das Verbot auf Kult-, Götter- und Schnitzbilder/-statuen, die als Götzen verehrt werden, bezieht, aber keineswegs auf sprachliche und metaphorische Gottesvorstellungen, wie diese in vielfacher Weise in der Bibel existieren.³⁷ Evers zieht diesbezüglich folgendes Resümee: „Das Bilderverbot hat [...] nicht den Sinn, Gott in eine unzulängliche Gestaltlosigkeit und Unerfahrbarkeit auszulagern, sondern es geht [...] um das Offenhalten der Deutungen, die primär Antwortcharakter haben: mit seinen sprachlich gefassten und vermittelten Gottesbildern antwortet der Glaube auf die Erfahrungen, die er mit Gott gemacht hat“³⁸.

2.1.3 Die Rede von, zu und über Gott

Gottesvorstellungen bilden die Basis für das Reden *von*, *zu* und *über* Gott, denn ohne diverse biblisch-theologische und/oder subjektive Zuschreibungen bzw. Aussagen über Gott „bleibt die Metapher ‚Gott‘ leer und konturenlos“³⁹. Es gibt gemäß den Ausführungen von Fricke verschiedene Möglichkeiten, *von*, *zu* und *über* Gott zu sprechen:

- 1) Für die Rede *von* Gott existieren mehrere Alternativen und zwar das konfessorische Reden über den eigenen Glauben in Form von kirchlichen oder persönlichen Bekenntnissen, das narrative bzw. erzählende Reden von Gott, wie dies in den biblischen Geschichten vorzufinden ist, sowie die non-verbale Rede, z.B. in Form von Kunst.⁴⁰ Eine andere Art der Rede *von* Gott stellt laut Härle die des göttlichen Passivs, des *Passivum divinum*, dar, das dadurch gekennzeichnet ist, dass von Gott lediglich in einer zurückhaltenden, andeutenden, passiven Weise gesprochen wird, ohne dabei den Begriff *Gott* selbst zu verwenden.⁴¹

³⁷ Vgl. D. EVERS, Gottesbilder 10-12; vgl. auch Hans MENDEL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München ⁸2021, 105; [in Folge: H. MENDEL, Religionsdidaktik].

³⁸ D. EVERS, Gottesbilder 13.

³⁹ Ch. FREVEL, Biblische Gottesbilder 29 [Hervorhebung durch Ch. FREVEL].

⁴⁰ Vgl. M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht 74; 194.

⁴¹ Vgl. W. HÄRLE, Gottesverständnis 32.

- 2) Das spirituelle Reden *zu* Gott geschieht primär in Form des Gebets. Das Gebet ist eine aktive, subjektive Entscheidung jedes einzelnen Individuums, in dem er*sie vor Gott ausdrückt, was ihn*sie bewegt und das verschiedene Formen aufweisen kann: Klage, Bitte, Fürbitte, Dank und Lob.⁴²
- 3) Das diskursive Reden *über* Gott als argumentatives, rationales Reden über die Eigenschaften und das Handeln Gottes ist demgegenüber unabhängig vom eigenen Glauben, d.h. eine Person kann *über* Gott sprechen, auch wenn er*sie nicht religiös bzw. kein*e Christ*in ist.⁴³

2.1.4 Gott in der Postmoderne

Die Pluralität der Gottesvorstellungen ist, wie gezeigt werden konnte, ein Phänomen, das sowohl die heutige, postmoderne Zeit prägt, als auch für die Heilige Schrift selbst konstitutiv ist. Nichtsdestotrotz bedarf es einer differenzierteren Betrachtung, denn in der Postmoderne etablieren sich laut Grözinger durch Strömungen wie der Feministischen Theologie sowie durch den Wandel der Jugendkultur fortwährend neue, postmoderne Vorstellungen von Gott, die nicht notwendigerweise mit den traditionellen biblisch-theologischen Gottesdarstellungen übereinstimmen bzw. von diesen direkt abgeleitet werden können (z.B. God is a DJ).⁴⁴ Ein weiteres zu beobachtendes Phänomen der Postmoderne bildet eine gewisse Skepsis in Bezug auf Gott, die zugleich mit den für die Jugendzeit prägnanten Entscheidungsfeldern bzw. Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens nach K. E. Nipkow, dessen religionspsychologische Studie in Kapitel 2.2.2.1 erläutert werden soll, korreliert.⁴⁵ Mit Blick auf den für die Masterarbeit zentralen Begriff der Gottesvorstellung gilt es, zwei Zugänge zu differenzieren:

- 1) Der religionskritisch bzw. atheistisch geprägte Zweifel an der Existenz Gottes, der u.a. aus der fehlenden Beweisbarkeit Gottes resultiert, hat zur Folge, dass ein Individuum das gesamte Sein und Handeln Gottes negiert, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass er*sie letztlich *keine* Vorstellung von Gott besitzt.

⁴² Vgl. M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht 195-198.

⁴³ Vgl. ebd. 74; 194.

⁴⁴ Vgl. A. GRÖZINGER, Gottesbilder in der Postmoderne 170-173.

⁴⁵ Vgl. Karl Ernst NIPKOW, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987, 52-75; [in Folge: K. E. NIPKOW, Erwachsenwerden ohne Gott?]; vgl. zusammenfassend auch Annike REIß, Mit Jugendlichen über Gott sprechen, in: Petra FREUDENBERGER-LÖTZ/Ulrich, RIEGEL (Hgg.), »Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde«. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2011, 193-204, hier: 195-196.

- 2) Mit der Kritik am Wesen bzw. an spezifischen, biblisch-theologisch begründeten Eigenschaften Gottes, die u.a. angesichts der Evolutions- bzw. Urknalltheorie und der Theodizeefrage in der heutigen, postmodernen Zeit nicht (mehr) legitimierbar erscheinen, stellt ein Individuum nicht zwingend die gesamte Existenz Gottes in Frage, sondern lediglich einzelne Aspekte seiner*ihrer subjektiven Gottesvorstellung (z.B. Gott als Schöpfer). Kapitel 2.1.4.1 und 2.1.4.2 bieten demgemäß die theoriebasierte, kritische Auseinandersetzung mit Gott im Lichte der Evolutions- bzw. Urknalltheorie und der Theodizeefrage.

2.1.4.1 Gott als Schöpfer vs. Evolutions- bzw. Urknalltheorie?

Laut der Einschätzung von Kropač ist die Theologie in der heutigen, postmodernen Zeit einerseits von der Omnipräsenz von Naturwissenschaft und Technik geprägt und andererseits mit dem Vorwurf konfrontiert, als historisches, unfortschrittliches Phänomen den Gegenpol zur Wissenschaft darzustellen.⁴⁶ Aus diesem ambivalenten Verhältnis von Religion und Naturwissenschaft lässt sich konsequenterweise die Frage, ob bzw. inwiefern die Vorstellung eines biblisch-theologischen Schöpfergottes mit der naturwissenschaftlichen Evolutions- bzw. Urknalltheorie kompatibel ist, ableiten. Fricke bietet einen Überblick über drei Modelle, die sich mit ebendieser Frage auseinandersetzen:

- 1) Unabhängigkeitsmodell: Das Unabhängigkeitsmodell besagt, dass die Theologie und die Naturwissenschaft zwei legitime, voneinander unabhängige Konzepte mit verschiedenen Aussageweisen sind.⁴⁷
- 2) Konfliktmodell: Ein äußerst kritisch zu betrachtendes Modell stellt das Konfliktmodell dar, dass entweder aus naturwissenschaftlicher Perspektive die biblische Schöpfungsgeschichte zur unaufgeklärten, überholten und widerlegten Vorstellung degradiert oder aus theologischer Perspektive die Evolutionstheorie hinterfragt oder gar ablehnt.⁴⁸
- 3) Dialog- bzw. Integrationsmodell: Das Dialog- bzw. Integrationsmodell betont die Kompatibilität der biblischen Schöpfungsgeschichte und der Evolutionstheorie.⁴⁹

⁴⁶ Vgl. Ulrich KROPAČ, Naturwissenschaft und Religion – Religionsdidaktische Erkundungen in schwierigem Terrain, in: Sabine PEMSEL-MAIER/Mirjam SCHAMBECK (Hgg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg im Breisgau 2015, 151-170, hier: 151-152; [in Folge: U. KROPAČ, Naturwissenschaft und Religion].

⁴⁷ Vgl. M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht 85.

⁴⁸ Vgl. ebd. 86.

⁴⁹ Vgl. ebd. 87.

Ein Versuch, gemäß diesem Modell zu denken, ist bei Fricke skizziert: Papst Pius XII kombinierte 1951 die biblische Schaffung der Zeit durch Gott in Genesis 1 mit der naturwissenschaftlichen Urknalltheorie.⁵⁰

Angesichts der abgebildeten Modelle und des angestrebten Zieles, das biblisch-theologische und das naturwissenschaftliche Weltbild bzw. die Vorstellung von Gott als Schöpfer und die Evolutions- bzw. Urknalltheorie als kompatible Konzepte zu denken, ist es folgerichtig, das Konfliktmodell abzulehnen. Der Fokus sollte vielmehr auf der Kombination des Unabhängigkeitsmodells mit dem Dialog- und Integrationsmodell liegen, wofür auch Fricke mit seiner Idee des komplementären Denkens plädiert.⁵¹ Das Unabhängigkeitsmodell impliziert das Verständnis dafür, dass Bibel und Naturwissenschaft mit verschiedenen, gleichermaßen legitimen Zugängen und Zielsetzungen arbeiten. Im Gegensatz zur postmodernen Intention der (natur-)wissenschaftlichen Erklärung der Welt prägt die biblischen Texte eine religiöse Sprache, die nicht primär darauf zielt, die Entstehung der Welt (natur-)wissenschaftlich bzw. empirisch zu beschreiben, sondern den Leser*innen anthropologische und ethische Impulse anzubieten (z.B. Auftrag Gottes an den Menschen, die Schöpfung zu bewahren).⁵² Diese Kontrastierung gilt es, zu berücksichtigen, und gleichzeitig das Dialog- bzw. Integrationsmodell aufzugreifen, um es in der heutigen, postmodernen Zeit zu ermöglichen, den biblisch-theologischen Glauben an Gott als Schöpfer mit dem naturwissenschaftlichen Denken der Evolutions- bzw. Urknalltheorie zu verknüpfen, ohne dabei eine der beiden Konzepte zu degradieren oder gar gänzlich ablehnen zu müssen.⁵³

Es sei abschließend angemerkt, dass die Notwendigkeit der Vereinbarkeit von Theologie und Naturwissenschaft mit Blick auf die Zielgruppe der Masterarbeit u.a. aus der Erkenntnis resultiert, dass in der heutigen, postmodernen Zeit die zentrale Einbruchsstelle im

⁵⁰ Vgl. ebd. 87.

⁵¹ Vgl. ebd. 88-89.

⁵² Vgl. ebd. 88-89.

⁵³ An dieser Stelle sei ergänzend auf einen exemplarischen Artikel verwiesen, der die Vereinbarkeit von Naturwissenschaft und dem (schöpferischen) Wirken Gottes unter Berücksichtigung aller physikalischen Gesetze als aktual schöpferischen Gott ermöglicht: Vgl. Ulrich BEUTTLER, Gottes Wirken in der Zeit – Über die Vereinbarkeit von Naturgesetzlichkeit und freiem Wirken Gottes. Eine Gottesbildklärung angesichts des naturwissenschaftlichen Weltverständnisses, in: Georg SOUVIGNIER u.a. (Hgg.), Gottesbilder an der Grenze zwischen Naturwissenschaft und Theologie, Darmstadt 2009, 94-103.

Gottesglauben von Jugendlichen nicht mehr primär in der Theodizeefrage, sondern in der Alternative zwischen Schöpfungsglauben und Evolutions- bzw. Urknalltheorie liegt.⁵⁴

2.1.4.2 Die Theodizeefrage

Die zentrale Frage der Theodizee, eines Begriffes von G. W. Leibniz aus dem 17./18. Jahrhundert, der sich etymologisch auf *theos* (dt. Gott) und *diké* (dt. Recht, Prozess, Urteil) zurückführen lässt,⁵⁵ lautet: „Ist angesichts des Leidens in der Welt der Glaube an einen allwissenden, guten, allmächtigen Gott zu rechtfertigen?“⁵⁶. Diese Formulierung von Bederna bringt das Dilemma der Theodizee auf den Punkt: Die Vorstellung eines allwissenden, allmächtigen *und* gütigen Gottes ist mit der unleugbaren Existenz des Leidens in der Welt nicht zu vereinbaren.⁵⁷ Das Theodizeeproblem lässt sich allerdings in gewisser Weise auflösen, wie folgende Strategien verdeutlichen:

- 1) Die einfachste Möglichkeit, das Theodizeeproblem aufzulösen, liegt in der Leugnung der Existenz eines personalen Gottes.⁵⁸
- 2) Eine weitere Theodizeestrategie besteht in der Funktionalisierung von Leid, indem das Übel in der Welt durch verschiedene Sinnzuschreibungen nachvollziehbar gemacht werden soll, sodass das Leid folglich als Strafe Gottes für Unrecht bzw. Sünden, als Mittel zur Verbesserung der Welt, als pädagogisches Erziehungsmittel sowie als ästhetische und biologische Bedingung für die Wahrnehmung des Guten und die Evolution interpretiert wird.⁵⁹ Dies ist allerdings ein kritisch zu betrachtendes Argument, dass von Bederna als „*moralisch fragwürdig*“⁶⁰ eingestuft wird und gemäß Fricke spätestens angesichts der Shoa seine Plausibilität verliert.⁶¹
- 3) Möchte man nun weder die Existenz Gottes leugnen, noch das Leid in der Welt depotenzieren, gilt es, die Gott zugeschriebenen Eigenschaften – Allmacht /

⁵⁴ Vgl. Katrin BEDERNA, »für mich gibt's ihn halt, weil er kann nichts dafür« – Kriterien einer Theodizeedidaktik, in: Sabine PEMSEL-MAIER/Mirjam, SCHAMBECK (Hgg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg im Breisgau 2015, 111-129, hier: 120; [in Folge: K. BEDERNA, Theodizeedidaktik]; vgl. auch U. KROPAČ, Naturwissenschaft und Religion 158.

⁵⁵ Vgl. M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht 52-53.

⁵⁶ K. BEDERNA, Theodizeedidaktik 112 [Hervorhebung durch K. BEDERNA].

⁵⁷ Vgl. K. BEDERNA, Theodizeedidaktik 112; vgl. auch M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht 57.

⁵⁸ Vgl. K. BEDERNA, Theodizeedidaktik 116.

⁵⁹ Vgl. ebd. 116; vgl. auch M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht 55-56.

⁶⁰ K. BEDERNA, Theodizeedidaktik 118 [Hervorhebung durch K. BEDERNA].

⁶¹ Vgl. M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht 51; 55.

Allwissenheit und Güte – zu modifizieren und einzuschränken.⁶² Die Verneinung eines gütigen Gottes führt allerdings zwangsläufig zu der Vorstellung eines straffenden, nicht für alle Menschen gegenwärtigen Gottes, was wiederum ein problematisches, einseitiges Gotteskonzept darstellen würde.⁶³ Die klassische, dominante Theodizeestrategie betont dahingegen die Einschränkung der Allmacht Gottes, die mit der Freiheit des Menschen korrespondiert, sodass das Leid als Folge bzw. Preis für das freie, selbstverantwortliche Handeln der Menschen verstanden werden kann,⁶⁴ wie auch Fricke formuliert: „Als Gott den Menschen als freies Wesen schuf, das zu eigenständigem und ethisch-verantwortlichem Handeln fähig ist, ist er das Risiko des [...] Übels eingegangen“⁶⁵.

Die theoretische, objektive Beantwortung der Theodizeefrage ist letztlich ein schwieriges Unterfangen, denn, so argumentiert Mendl, „die meisten Antwortversuche erweisen sich in der Situation des Leids als wenig tragfähig“⁶⁶. Nichtsdestotrotz stellen die skizzierten Theodizeestrategien eine zentrale Basis für die Diskussion der Frage nach dem Verhältnis von der Existenz des Leidens in der Welt und der Vorstellung eines allmächtigen, allwissenden und gütigen Gottes dar. Es ist eine Frage, die bei einem Individuum den Zweifel an Gott oder gar die Abwendung von diesem bewirken kann, wobei, wie bereits erwähnt wurde, die zentrale Einbruchstelle im Gottesglauben der Jugendlichen nicht mehr primär in der Theodizeefrage, sondern in der Alternative vom biblisch-theologischen Schöpfungsglauben und den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen der Evolutions- bzw. Urknalltheorie zu verorten ist.⁶⁷

Die dargestellten postmodernen Tendenzen beeinflussen schließlich auch die Gottesvorstellungen von Jugendlichen, wie dies bereits mit den Einbruchstellen von K. E. Nipkow angedeutet wurde, weshalb demzufolge ein detaillierterer Blick auf exemplarische religionspsychologische und -pädagogische Studien geworfen werden soll, um einen umfangreicheren, theoretischen Einblick zu gewährleisten.

⁶² Vgl. ebd. 55; vgl. auch W. HÄRLE, Gottesverständnis 36.

⁶³ Vgl. K. BEDERNA, Theodizeedidaktik 116-117.

⁶⁴ Vgl. ebd. 117; vgl. auch M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht 56-57.

⁶⁵ M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht 57.

⁶⁶ H. MENDEL, Religionsdidaktik 107.

⁶⁷ Vgl. K. BEDERNA, Theodizeedidaktik 120; vgl. auch M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht 50-51.

2.2 Gottesvorstellungen im Jugendalter

2.2.1 Religionspsychologische Studien

2.2.1.1 Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens von Jugendlichen am Beispiel von K. E. Nipkow

Die im Jahr 1987 veröffentlichte Studie *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf* von Karl Ernst Nipkow beschreibt u.a. die Gotteserfahrungen von Schüler*innen im Alter von sechzehn bis zwanzig Jahren.⁶⁸ Die Grundlage dafür bildet eine von R. Schuster publizierte Textsammlung, die auf Gott bezogene, mehr oder weniger umfangreiche Äußerungen von insgesamt 1236 Jugendlichen aus dem Jahr 1982/83 umfasst, deren Daten anschließend von K. E. Nipkow mit der Methode der qualitativen Analyse ausgewertet wurden.⁶⁹ Ein besonderer Fokus der Studienergebnisse von Nipkow liegt auf den vier Einbruchstellen bzw. Entscheidungsfeldern für den Verlust des Gottesglaubens im Jugendalter, die teilweise bereits in Kapitel 2.1.4 näher beleuchtet wurden:

- 1) Die zentrale Einbruchstelle bildet Nipkow zufolge die Selbstwidersprüchlichkeit Gottes zwischen Liebe und Allmacht und somit die Desillusionierung von Gott als liebevollen Helfer, als Garant des Guten und als Verkörperung der Güte sowie die gleichzeitige Enttäuschung über die fehlende Erfahrbarkeit seines Wirkens und Handelns in der Welt und an den Menschen.⁷⁰ Dies ist stark mit der Theodizeeproblematik verknüpft, denn „am schwersten wiegt die Enttäuschung [...], wenn Gottes Hilfe im *unerklärlichen Leid* ausbleibt, bei Krankheit, Schmerzen und angesichts des Todes“⁷¹, aber auch bei Naturkatastrophen sowie mit Blick auf unverschuldetes Leiden, Elend und Ungerechtigkeit in der Welt.⁷²
- 2) Die Infragestellung von Gott als Schlüssel zur Erklärung der Welt, die aus der unvereinbar wirkenden Dichotomie der biblisch-theologischen Schöpfungsgeschichte und der naturwissenschaftlichen Evolutions- bzw. Urknalltheorie resultiert, verkörpert laut Nipkow eine weitere Einbruchstelle im Gottesglauben von Jugendlichen.⁷³

⁶⁸ Vgl. K. E. NIPKOW, *Erwachsenwerden ohne Gott?* 50.

⁶⁹ Vgl. ebd. 50-51.

⁷⁰ Vgl. ebd. 52-53; 56.

⁷¹ Ebd. 55 [Hervorhebung durch K. E. NIPKOW].

⁷² Vgl. ebd. 55-56.

⁷³ Vgl. ebd. 60-61.

- 3) Als problematisch erweist sich zudem die religionskritisch-atheistisch geprägte Frage nach der Realität oder Fiktivität Gottes, die mit dem Zweifel an seiner Existenz einhergeht.⁷⁴ Einzelne Schüler*innen denken Gott in Folge lediglich als Hypothese, als Symbol, als Wort für ein psychisches Erleben bzw. einen Geisteszustand des Menschen, wodurch Gott zum individuell geprägten, menschlichen Denkkonstrukt degradiert bzw. funktionalisiert wird.⁷⁵ So stellt Nipkow schließlich fest: „Wenn Jugendliche durchschauen, daß [sic!] sie es selbst sind, die sich eine Vorstellung schaffen, geben viele von ihnen Gott preis. Darum liegt hier die dritte Einbruchstelle für den Verlust des Gottesglaubens“⁷⁶.
- 4) Das letzte Entscheidungsfeld nach Nipkow ist die Glaubwürdigkeitsfrage, die sich nicht nur personal auf die christliche Lebensführung, sondern allgemein auf die Kirche beziehen lässt.⁷⁷ Die Kritik an der Glaubwürdigkeit der Kirche resultiert primär aus ihrer moralischen Mitschuld im Laufe der Geschichte (z.B. Kreuzzüge) und der Infragestellung der historischen Zuverlässigkeit der Bibel.⁷⁸

Die von K. E. Nipkow formulierten Entscheidungsfelder für den Verlust des Gottesglaubens im Jugendalter haben im Laufe der Zeit keineswegs ihre Gültigkeit verloren, sondern dienen bis heute in zahlreichen religionspädagogischen Publikationen als Orientierung.⁷⁹ Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass in den über 30 Jahren ein Wandel in der Gewichtung der Einbruchstellen stattgefunden hat, da in der heutigen Zeit nicht mehr, wie dies Nipkow noch in den 1980er-Jahren postulierte, „die *Theodizeeproblematik* als die erste und wahrscheinlich größte Schwierigkeit in der Gottesbeziehung überhaupt“⁸⁰ einzustufen ist, sondern, wie bereits erwähnt wurde, das Verhältnis zwischen dem biblisch-theologischen Schöpfungsglauben und der naturwissenschaftlichen Evolutions- bzw. Urknalltheorie die neue zentrale Einbruchstelle verkörpert.⁸¹

⁷⁴ Vgl. ebd. 65.

⁷⁵ Vgl. ebd. 65-68.

⁷⁶ Ebd. 69.

⁷⁷ Vgl. ebd. 76-77.

⁷⁸ Vgl. ebd. 78.

⁷⁹ Vgl. Petra FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde, in: Petra FREUDENBERGER-LÖTZ/Ulrich RIEGEL (Hgg.), »Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde«. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2011, 11-20, hier: 18; [in Folge: P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung].

⁸⁰ K. E. NIPKOW, Erwachsenwerden ohne Gott? 56 [Hervorhebung durch K. E. NIPKOW].

⁸¹ Vgl. K. BEDERNA, Theodizee didaktik 120; vgl. auch U. KROPAC, Naturwissenschaft und Religion 158.

2.2.1.2 Entwicklungspsychologische Stufenmodelle am Beispiel der religiösen Entwicklung nach F. Oser und P. Gmünder: Chancen und Kritik

Im religionspädagogischen Feld kommt es bis heute zu einer starken Rezeption von entwicklungspsychologischen Stufenmodellen der 1970/80er-Jahre, die, so formuliert Stögbauer-Elsner, darauf zielen, „den kognitiven Umgang mit Welt und Wirklichkeit theoretisch zu beschreiben und [...] besser zu verstehen“⁸². Verschiedenen Autor*innen zufolge fungieren die Stufenmodelle als Erkenntnis- und Wahrnehmungshilfe sowie als Interpretationsrahmen, mithilfe derer das religiöse Denken von Schüler*innen im Unterschied von Erwachsenen in den Blick genommen und erklärt bzw. analysiert werden kann, wobei es diesbezüglich äußerst wichtig ist, die niedrigeren gegenüber den höheren Denkstufen nicht als defizitär oder minderwertig einzustufen, sondern die Differenzen vielmehr auf die Altersspezifik zurückzuführen.⁸³ Die Stufenmodelle werden allerdings zugleich auch mit kritischen Anfragen konfrontiert, die sich vor allem auf zwei Aspekte konzentrieren: (1) Die in den Stufenmodellen implizierte Linearität entspricht nicht der menschlichen Entwicklung und läuft zudem Gefahr, als eine Art „Imperativ für religiöse Bildung“⁸⁴ missinterpretiert zu werden;⁸⁵ (2) Die Stufenmodelle könnten zu einer Generalisierung bzw. Schematisierung der individuellen, kontextuell gebundenen Entwicklungsprozesse führen, sodass die Schüler*innen lediglich bestimmten Kategorien zugeordnet werden, ohne die jeweiligen Biografien, Entwicklungsausprägungen oder Lebensformen zu berücksichtigen.⁸⁶ Eine Reaktion auf diese Kritikpunkte stellt Büttner und Dieterich zufolge die Modifizierung und Weiterentwicklung der entwicklungspsychologischen Stufentheorien dar, die zur Folge hat, dass bei verschiedenen Autor*innen

⁸² Eva STÖGBAUER-ELSNER, Entwicklungspsychologische Voraussetzungen, in: Eva STÖGBAUER-ELSNER/Konstantin LINDNER/Burkard PORZELT (Hgg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn 2021, 76-86, hier: 76; [*in Folge*: E. STÖGBAUER-ELSNER, Entwicklungspsychologische Voraussetzungen].

⁸³ Vgl. Ibtissame Yasmine MAULL, Gottesbilder und Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter. Eine qualitativ-empirische Längsschnittuntersuchung, Göttingen – Bristol 2017, 154; [*in Folge*: I. Y. MAULL, Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter]; vgl. auch H. MENDEL, Religionsdidaktik 35; vgl. auch E. STÖGBAUER-ELSNER, Entwicklungspsychologische Voraussetzungen 84; vgl. auch Wolfgang WEIRER, Schülerinnen und Schüler in ihrer religiös-weltanschaulichen Entwicklung, in: Ulrich KROPAČ/Ulrich RIEGEL (Hgg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 109-119, hier: 115; [*in Folge*: W. WEIRER, Religiös-weltanschauliche Entwicklung].

⁸⁴ E. STÖGBAUER-ELSNER, Entwicklungspsychologische Voraussetzungen 84.

⁸⁵ Vgl. Gerhard BÜTTNER/Veit-Jakobus DIETERICH, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage, Göttingen 2016, 61; [*in Folge*: G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, Entwicklungspsychologie]; vgl. auch I. Y. MAULL, Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter 154; vgl. auch E. STÖGBAUER-ELSNER, Entwicklungspsychologische Voraussetzungen 84; vgl. auch W. WEIRER, Religiös-weltanschauliche Entwicklung 117.

⁸⁶ Vgl. G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, Entwicklungspsychologie 61; vgl. auch H. MENDEL, Religionsdidaktik 34; vgl. auch E. STÖGBAUER-ELSNER, Entwicklungspsychologische Voraussetzungen 84; vgl. auch W. WEIRER, Religiös-weltanschauliche Entwicklung 117.

nicht mehr von modernen, fortschrittsoptimistischen *Stufen*, sondern von postmodernen *Stilen* oder *Typen* die Rede ist.⁸⁷ Ein maßgebliches Beispiel dafür stellt das Modell der religiösen Stile nach Streib dar, das auf eine festgelegte Stufenabfolge verzichtet und stattdessen von parallel existierenden Stilen ausgeht:⁸⁸ „Die bereits erworbenen Stile sind [...] beim Individuum alle neben- oder unter- bzw. übereinander vorhanden und können je nach Lebenssituation (re-)aktiviert werden, sodass auch religiöse Wandlungsprozesse sowie Mischformen von Stilen möglich sind“⁸⁹. Eine derartige, innovative Denkweise von religiöser Entwicklung, die u.a. auch die Pluralität, die Individualität sowie den möglichen Wandel und die Wiederkehr von Gottesvorstellungen der Schüler*innen im Laufe der Zeit berücksichtigt, gilt es, als äußerst positiv und zeitgemäß zu bewerten.⁹⁰

Wer heute als Pädagog*in mit den klassischen, entwicklungspsychologischen Stufenmodellen arbeitet, sollte sich der in den Stufentheorien implizierten Gefahren bewusst sein. In der Literatur finden sich aber nach wie vor Bezugnahmen auf Stufenmodelle als eine Orientierungshilfe für die Einschätzung des religiösen Denkens von Schüler*innen. Vielzitiert ist das von Fritz Oser und Paul Gmünder 1984 publizierte Werk *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*, dessen Erkenntnisse auch heute noch gerne herangezogen werden, um religiöse Entwicklungsprozesse zu interpretieren.

Das Stufenmodell von F. Oser und P. Gmünder zielt primär darauf, die Stufen der religiösen Entwicklung des Menschen, die sich an der jeweiligen Beziehung einer Person zu einem Letztgültigen orientieren, abzubilden und zu erläutern.⁹¹ Die Grundlage für die Erhebung des religiösen Urteils bildet die von J. Piaget abgeleitete Methode des semiklinischen Interviews, die bei Oser und Gmünder auf drei Schritten basiert:

⁸⁷ Vgl. G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, *Entwicklungspsychologie* 66; 82; 87.

⁸⁸ Vgl. ebd. 82-83; 87-88.

⁸⁹ Ebd. 87-88.

⁹⁰ Vgl. ebd. 87.

⁹¹ Vgl. Fritz OSER/Paul GMÜNDER, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, 2. überarbeitete Auflage, Gütersloh 1988, 69; [*in Folge*: F. OSER/P. GMÜNDER, *Stufen der religiösen Entwicklung*].

(1) Konfrontation der Proband*innen mit dem sogenannten Paul-Dilemma;⁹² (2) Aufforderung der Proband*innen zu einer diesbezüglichen Handlungsentscheidung; (3) anschließende theoriegeleitete, hypothesenorientierte, (nicht-)standardisierte Befragung der Proband*innen, die einer ausführlicheren Entscheidungsbegründung dienen soll.⁹³ Oser und Gmünder differenzieren derartig auf Basis zahlreicher Befragungen von Personen im Alter von acht bis 75 Jahren sechs Stufen der religiösen Entwicklung des Menschen:

Stufe 0: Perspektive der Innen-Außen-Dichotomie:⁹⁴ Auf dieser Stufe besitzt der Mensch lediglich das Bewusstsein, dass er*sie selbstwirksam ist (= Innen) oder von anderen beeinflusst wird (= Außen); verschiedene externe Faktoren können allerdings noch nicht differenziert werden, weshalb das Letztgültige unbestimmt bleibt.

Stufe 1: Perspektive des *Deus ex machina*:⁹⁵ Die Person orientiert sich an einer absoluten Heteronomie, indem er*sie dem Letztgültigen jegliche aktive, unmittelbar eingreifende Autorität zuschreibt. Der Mensch ist und handelt im Gegensatz dazu bloß reaktiv.

Stufe 2: *Do ut des* - Perspektive:⁹⁶ Das Letztgültige gilt auf dieser Stufe zwar noch als external und allmächtig, allerdings zugleich auch als beeinflussbar, d.h. „ein Zusammenhang zwischen menschlichem Akt und letztgültiger bzw. göttlicher Aktion bzw. Reaktion“⁹⁷ ist anzunehmen, woraus zugleich eine erste, wenn auch noch beschränkte Form der Autonomie des Menschen abzuleiten ist, die aus der Möglichkeit resultiert, auf Gott präventiv oder sanktionsmildernd einwirken zu können.

Stufe 3: Perspektive der absoluten Autonomie und des Deismus:⁹⁸ Die Erkenntnis des Menschen, dass er*sie Gott durch sein*ihr eigenes Handeln nicht beeinflussen kann, führt zu einer Trennung der Bereiche des Letztgültigen (= Transzendenz) und des eigenen Ichs (= Immanenz) in ihre je eigenen Zuständigkeitsbereiche: „Auf dieser Stufe *ist* die Person

⁹² Das bei F. OSER und P. GMÜNDER beschriebene Paul-Dilemma lautet in Kurzfassung: Im Zuge eines Flugzeugabsturzes betet ein junger Arzt namens Paul zu Gott und verspricht ihm, dass er im Falle eines Überlebens auf seine Karriere verzichtet und sich für die Menschen in der Dritten Welt einsetzt. Paul überlebt und erhält nach der Katastrophe ein lukratives Angebot in einer Privatklinik. Mit Blick auf sein Versprechen an Gott weiß er allerdings nicht, wie er sich entscheiden soll [vgl. F. OSER/P. GMÜNDER, Stufen der religiösen Entwicklung 119-120].

⁹³ Vgl. ebd. 112-115.

⁹⁴ Vgl. ebd. 81.

⁹⁵ Vgl. ebd. 80-82.

⁹⁶ Vgl. ebd. 80; 83-84.

⁹⁷ Ebd. 83.

⁹⁸ Vgl. ebd. 80; 85-87.

selbstbestimmendes, verantwortungsvolles, entscheidungsträchtiges Selbst, genau so, wie das Letztgültige sein eigenes Entscheidungsfeld *ist*⁹⁹. Dies bezeichnen Oser und Gmünder als solipsistische, absolute Autonomie des Menschen, die u.a. mit der Ablehnung religiöser und kirchlicher Autorität einhergehen kann.

Stufe 4: Perspektive der religiösen Autonomie und des Heilsplanes:¹⁰⁰ Diese Stufe ist von der Vorstellung einer vermittelten Beziehung zwischen dem Letztgültigen und dem Menschen geprägt. Der Mensch versteht sich als immanent und selbstverantwortlich; das Letztgültige ist transzendent und stellt zugleich die Bedingung für die Möglichkeit des individuellen Handelns und Entscheidens und somit für die Freiheit des Menschen im Rahmen eines universellen Plans dar: „Entscheidend für die Struktur der Stufe 4 ist also, daß [*sic!*] einerseits dieser (Heils)Plan, andererseits das Letztgültige die auf Stufe 3 internalisierte Autonomie nicht wieder aufheben, sondern vielmehr ermöglichen“¹⁰¹. Die Gottesvorstellungen zeigen sich laut Oser und Gmünder auf dieser Stufe primär in Form von universalen Prinzipien und Symbolen.

Stufe 5: Perspektive religiöser Autonomie durch unbedingte Intersubjektivität:¹⁰² Es handelt sich hierbei um eine Steigerung von Stufe 4, die das Verhältnis von Letztgültigem und Mensch als intersubjektiv vermittelt interpretiert. Das Letztgültige ermöglicht dem Menschen nicht nur die absolute Freiheit, sondern zeigt sich letztlich im intersubjektiven Handeln: „Während also Stufe 3 die Freiheit *vom* Letztgültigen, auf der vierten diejenige *durch* das Letztgültige im Vordergrund stand, wird Freiheit nun immer für den je anderen gesehen und *für* ihn postuliert“¹⁰³.

Stufe 6: Eine mögliche sechste Stufe, die stark von universaler Kommunikation und Solidarität geprägt ist, lässt sich laut Oser und Gmünder empirisch nicht nachweisen, sondern lediglich theoretisch denken.¹⁰⁴

Das Modell von Oser und Gmünder lässt sich u.a. dahingehend kritisieren, dass Menschen in ihrer gesamten Lebenszeit die Stufen 5 und 6 der religiösen Entwicklung nicht wirklich zu erreichen vermögen, weshalb diese Stufen folglich auch im unterrichtlichen

⁹⁹ Ebd. 86 [Hervorhebungen durch F. OSER/P. GMÜNDER].

¹⁰⁰ Vgl. ebd. 80; 88-90.

¹⁰¹ Ebd. 90.

¹⁰² Vgl. ebd. 92-93.

¹⁰³ Ebd. 93 [Hervorhebungen durch F. OSER/P. GMÜNDER].

¹⁰⁴ Vgl. ebd. 94-96.

Kontext nicht zu erwarten sind.¹⁰⁵ Mit Blick auf die Zielgruppe stellt Stögbauer-Elsner fest, dass im Bereich der Sekundarstufe II primär die Stufen 2 und 3 vorherrschen, während sich Büttner und Dieterich auf die Forschungsergebnisse von Oser und Gmünder berufen und demgemäß das Abklingen der Stufe 2, die Dominanz der Stufe 3 sowie die sukzessive Herausbildung von Stufe 4 betonen.¹⁰⁶ Dies verdeutlicht unzweifelhaft, dass bei Schüler*innen dieser Altersklasse verschiedene, auch parallel existierende Stufen angetroffen werden können. Die in der Sekundarstufe II stark präsente Stufe 3, die zugleich mit dem Zweifel an der Existenz Gottes und demzufolge mit den beschriebenen Einbruchstellen des Verlustes des Gottesglaubens von Jugendlichen nach K. E. Nipkow korrespondiert, gilt es allerdings, im Kontext der heutigen, postmodernen Zeit anders zu akzentuieren. Die nach dem Stufenmodell für die Jugendzeit typische Vorstellung eines deistischen, weltentrückten und fernen Gottes darf nicht nur als Rückzug des Letztgültigen aus der Welt wie bei Oser und Gmünder interpretiert werden, sondern inkludiert laut Büttner und Dieterich auch das Konzept eines Gottes, der für jede*n Einzelne*n persönlich da ist:¹⁰⁷ „Der klassische Deismus wird somit von den Heranwachsenden ergänzt, konterkariert und komplettiert durch die Vorstellung, dass Gott – als Person oder als Kraft – für eigene, persönliche, individuelle Problemlösungen durchaus zur Verfügung steht“¹⁰⁸, oder wie Lothar Kuld formuliert: „Gott ist im Jugendalter fern und abstrakt, aber er ist auch etwas im Innern, mit dem sich der[*die] Jugendliche verbunden fühlt und das ihm[*ihr] Lebensenergie gibt“¹⁰⁹. Dieses postmoderne Verständnis eines guten, personalen, die Menschen individuell unterstützenden Gottes – und das sei vorweggenommen – korrespondiert in hohem Maße mit den Ergebnissen der aktuellen religionspädagogischen Studien, die exemplarisch in Kapitel 2.2.2 abgebildet sind.

¹⁰⁵ Vgl. G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, *Entwicklungspsychologie* 61; vgl. auch H. MENDL, *Religionsdidaktik* 39; vgl. auch E. STÖGBAUER-ELSNER, *Entwicklungspsychologische Voraussetzungen* 80.

¹⁰⁶ Vgl. G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, *Entwicklungspsychologie* 58-59; 167; vgl. auch E. STÖGBAUER-ELSNER, *Entwicklungspsychologische Voraussetzungen* 80.

¹⁰⁷ Vgl. G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, *Entwicklungspsychologie* 63-64; 169-170.

¹⁰⁸ Ebd. 170.

¹⁰⁹ Lothar KULD, *Gott und das Leben. Orientierungswissen Religionspädagogik, Theologie elementar*, Stuttgart 2018, 155; [*in Folge*: L. KULD, *Gott und das Leben*].

2.2.2 Religionspädagogische Studien

2.2.2.1 I. Y. Maull: Gottesvorstellungen von Jugendlichen der 10. Schulstufe

Die Methode, mithilfe derer die Daten für die von Ibissame Yasmine Maull 2017 veröffentlichte Studie *Gottesbilder und Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter* erhoben wurden, lässt sich folgendermaßen beschreiben: 27 Schüler*innen einer 6. Schulstufe erhielten den Auftrag, ihr eigenes Bild von Gott zu zeichnen und in kurzen Einzelinterviews zu erläutern.¹¹⁰ Dieses methodische Verfahren wurde vier Jahre später mit denselben Proband*innen wiederholt, wobei sich zu diesem Zeitpunkt nur mehr 21 von 27 Schüler*innen bereit erklärten, an der Studie teilzunehmen.¹¹¹ Ein daraus abzuleitendes, maßgebliches Forschungsinteresse der qualitativ-empirischen Längsschnittstudie von I. Y. Maull bildet die Analyse der Entwicklung der Gottesvorstellungen der Schüler*innen vom Kindes- zum Jugendalter.¹¹² Mit Blick auf die Masterarbeit muss allerdings eine andere fundamentale Forschungsfrage von Maull in den Fokus gerückt werden: „Wie stellen [...] Jugendliche ihre Vorstellung von Gott dar? Welche Eigenschaften ordnen sie Gott zu?“¹¹³. Aus den Studienergebnissen von Maull sollen folglich prägnante Gotteskonzepte der Schüler*innen, die für das Thema der Masterarbeit als signifikant einzustufen sind, herausgefiltert, kategorisiert und abgebildet werden: (a) Der gute, personale und allgegenwärtige Gott vs. die Theodizeeproblematik, (b) Gott als Richter, (c) der Gott der Trinität, (d) das religionskritische Argument, (e) die Pluralität der Gottesvorstellungen und (f) Gründe für den Zweifel an Gott.

a) Die Studienergebnisse von Maull verdeutlichen, dass in etwa die Hälfte der befragten Schüler*innen der 10. Schulstufe eine in verschiedenen Formen ausdifferenzierte, mehr oder weniger reflektierte Vorstellung eines *guten* Gottes besitzt. Gott ist für die Jugendlichen demgemäß nicht nur ein personaler Gott, der sich der Welt und den einzelnen Personen zuwendet und folglich mit Begriffen wie Nähe, Ansprechbarkeit, Geborgenheit und Sicherheit assoziiert wird, sondern auch ein fürsorglicher Gott, der die Welt und die Menschen vor Gefahren beschützt und in der Welt bzw. an den Menschen handeln kann, wobei gleichzeitig die aktive Handlungsfähigkeit Gottes angesichts des Leidens in der Welt

¹¹⁰ Vgl. I. Y. MAULL, *Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter* 80; 84-86.

¹¹¹ Vgl. ebd. 80; 87-88.

¹¹² Vgl. ebd. 79.

¹¹³ Ebd. 79.

von den Schüler*innen in Frage gestellt wird.¹¹⁴ Die Vorstellung eines allgegenwärtigen Gottes, dessen Omnipräsenz sich darin ausdrückt, dass er zu jeder Zeit überall präsent ist, ist laut Maull für die Schüler*innen von großer Bedeutung, zugleich aber auch ein schwieriges Gedankenkonstrukt, weil die Allgegenwart Gottes sowohl aus (natur-)wissenschaftlicher Perspektive als auch mit Blick auf die Theodizee kritisch betrachtet werden muss:¹¹⁵ „Damit ist er [Gott, *Anm. d. Verf.*] zum einen global betrachtet allgegenwärtig, zum anderen aber auch für jeden Menschen individuell nahe und ansprechbar. Dass diese Allgegenwart im Kontrast zum Leid in der Welt steht, hat eine verunsichernde Wirkung“¹¹⁶.

b) Eine wesentlich geringere Anzahl der Schüler*innen erwähnt eine der *dunklen* Eigenschaften Gottes – Gott als strenger Richter, der über die Menschen urteilt und deren Fehlverhalten bestraft.¹¹⁷ Es handelt sich dabei allerdings um differente, häufig unpräzise Vorstellungen, die von einem jenseitigen, apokalyptischen Endgericht mit der Strafe für die, die nicht an Gott glauben, über ein diesseitiges, göttliches Gericht über einzelne Individuen aufgrund ihres Unglaubens oder ihrer Fehler bis hin zur Vorstellung Gottes als personifizierte Gerechtigkeit, die dafür sorgt, dass jede*r seine*ihre gerechte Strafe erhält, reicht.¹¹⁸ Andere negative Attribute Gottes – mit Ausnahme von der Kritik an der Handlungsunfähigkeit Gottes in Bezug auf das Leid in der Welt – werden von den Jugendlichen in dieser Studie nicht angeführt.

c) Ein weiteres biblisch-theologisches Motiv, das von einzelnen Schüler*innen erwähnt wird, ist die Vorstellung eines dreifaltigen Gottes, ohne dabei jedoch den Begriff *Trinität* zu verwenden.¹¹⁹

d) Der religionskritisch-atheistisch geprägte Zweifel an der Existenz Gottes, der u.a. aus der Nichtbeweisbarkeit Gottes resultiert, stellt eine weitere, aus den Studienergebnissen von Maull abzuleitende Kategorie dar.¹²⁰ Drei Schüler*innen interpretieren Gott gemäß der Projektionsthese als eine Art Gedankenkonstrukt von einzelnen Personen, d.h. Gott ist eine menschliche Vorstellung, die individuell geprägt ist und demzufolge nur in den

¹¹⁴ Vgl. ebd. 130-132.

¹¹⁵ Vgl. ebd. 133-134.

¹¹⁶ Ebd. 134.

¹¹⁷ Vgl. ebd. 138.

¹¹⁸ Vgl. ebd. 138.

¹¹⁹ Vgl. ebd. 136.

¹²⁰ Vgl. ebd. 136-137.

Gedanken der jeweiligen Individuen existiert, um das Gefühl von Sicherheit und Halt zu gewährleisten oder spezifische Geschehnisse zu erklären.¹²¹ Dies führt bei einem*r Schüler*in zur festen Überzeugung der Nichtexistenz Gottes, während die anderen beiden Jugendlichen die Existenz Gottes nicht gänzlich leugnen, sondern lediglich auf die individuelle Wahrnehmung der Menschen beschränken.¹²²

e) Die qualitativ-empirische Längsschnittstudie von Maull bekräftigt die These der Pluralität der Gottesvorstellungen von Jugendlichen. Die komplexen und vielfältigen Gotteskonzepte der Schüler*innen beziehen sich, wie gezeigt werden konnte, größtenteils auf biblisch-theologische Beschreibungen Gottes (z.B. Güte, Richterfunktion, Trinität). Zugleich werden andere biblisch-theologisch prägnante Eigenschaften Gottes (z.B. Gott als Schöpfer) sowie anthropomorphe Darstellungen Gottes (z.B. Gott als alter, weiser Mann) von den Proband*innen nicht angeführt.¹²³

f) Eine besonders interessante Erkenntnis von Maull ist, dass unsichere, zweifelhafte Einstellungen in Bezug auf Gott bei Jugendlichen aus drei wesentlichen Problemfeldern resultieren: (1) Das Problem der Glaubwürdigkeit der Bibel, vor allem die Schwierigkeit, das postmoderne, (natur-)wissenschaftliche Weltbild mit biblischen Erzählungen wie der Schöpfungsgeschichte in Einklang zu bringen, (2) das Problem der Darstell-/Erkennbarkeit Gottes und (3) das Problem der Theodizee bzw. des Leids in der Welt und das gleichzeitig fehlende Handeln Gottes, das u.a. durch das Wissen, dass Gott beispielsweise bei Naturkatastrophen oder Ereignissen wie der Shoa nicht eingreift bzw. eingegriffen hat, ausgelöst werden kann.¹²⁴ Obwohl die Autorin nicht explizit den Bezug zu den für die Jugendzeit prägnanten Einbruchstellen im Gottesglauben nach K. E. Nipkow herstellt, ist es offensichtlich, dass die Studienergebnisse eindeutig mit ebendiesen Entscheidungsfeldern korrespondieren.

2.2.2.2 K. Möller: *Gottesvorstellungen von Jugendlichen der 12. und 13. Schulstufe*

Die Daten für die im Jahr 2011 veröffentlichte, empirische Studie *Oberstufenschülerinnen und -schüler reflektieren ihr Gottesbild* von Karina Möller, welche die Gotteskonzepte von insgesamt 42 Schüler*innen der 12. und 13. Schulstufe in den Blick nimmt,

¹²¹ Vgl. ebd. 136-138.

¹²² Vgl. ebd. 137-138.

¹²³ Vgl. ebd. 151-152.

¹²⁴ Vgl. ebd. 142-143.

wurden mit folgender Methode erhoben: Die Jugendlichen hatten die Aufgabe, die Frage nach ihrer persönlichen Gottesvorstellung mittels eines Textes oder eines Bildes mit erläuterndem Kommentar zu beantworten.¹²⁵ Die Studienergebnisse von Möller, die auf der anschließend durchgeführten Analyse der Schüler*innentexte basieren und sich für die zugrundeliegende Masterarbeit als bedeutsam erweisen, sollen in Folge zusammengefasst sowie teils in Bezug auf die Erkenntnisse von Maull beleuchtet werden.

Laut Möller besitzt die Mehrheit der befragten Schüler*innen personale oder apersonale Gottesvorstellungen, wobei die Jugendlichen die Personalität Gottes nur vereinzelt über äußere Erscheinungsmerkmale definieren.¹²⁶ Für den Großteil der Jugendlichen resultieren die personalen Züge Gottes vielmehr aus seinen anthropomorphen Eigenschaften „als Gesprächspartner oder Freund [...], der zuhört, hilft, beschützt und tröstet“¹²⁷, was sich, so deuten dies die Ausführungen von Lothar Kuld an, u.a. darauf zurückführen lässt, dass viele Schüler*innen im Jugendalter das Konzept von Gott als *Person* bzw. Individuum in einem engen, vermenschlichten Sinne vehement ablehnen, um sich von der kindlichen Glaubensvorstellung eines Gottes in konkreter Menschengestalt (z.B. Gott als alter, weiser Mann mit grauen Haaren) abzugrenzen.¹²⁸ Diejenigen Schüler*innen, die Gott nicht personal, sondern apersonal denken, skizzieren ihn Möller zufolge wiederum als höhere, abstrakte, unbegreifliche und unfassbare Macht bzw. Kraft.¹²⁹

Die Studienergebnisse von Möller weisen in Folge darauf hin, dass bei den Schüler*innen die Vorstellung eines *guten* Gottes überwiegt, während die *dunklen* Seiten Gottes nur in Form der Gotteskritik geäußert werden (z.B. Theodizeefrage), nicht allerdings wie bei Maull als eigenständiges Konzept (z.B. Gott als strenger Richter). Es lässt sich allerdings feststellen, dass sowohl bei Möller als auch bei Maull letztlich eine starke Tendenz der jeweiligen Proband*innen zu positiven Gottesvorstellungen nachzuweisen ist.

Der Bezug zu den von K. E. Nipkow formulierten Einbruchstellen im Gottesglauben von Jugendlichen bildet eine weitere Parallele zwischen den religionspädagogischen Studien

¹²⁵ Vgl. Karina MÖLLER, Oberstufenschülerinnen und -schüler reflektieren ihr Gottesbild, in: Petra FREUDENBERGER-LÖTZ/Ulrich RIEGEL (Hgg.), »Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde«. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2011, 205-213, hier: 205; [in Folge: K. MÖLLER, Gottesbilder von Oberstufenschüler/-innen].

¹²⁶ Vgl. K. MÖLLER, Gottesbilder von Oberstufenschüler/-innen 206-208.

¹²⁷ Ebd. 208.

¹²⁸ Vgl. L. KULD, Gott und das Leben 154-155.

¹²⁹ Vgl. K. Möller, Gottesbilder von Oberstufenschüler/-innen 208.

von Maull und Möller. Die Kritik an Gott zeigt sich nämlich, so die Analyseergebnisse von Möller, einerseits in der klassischen Theodizeefrage und andererseits im Rückgriff der Schüler*innen auf religionskritische Argumentationslinien, was dazu führt, dass einzelne Jugendliche Gott als eine Idee bzw. Erfindung, die aus der Hilflosigkeit der Menschen erwächst, oder als einen sinnlosen, nicht überprüfbaren Begriff einstufen.¹³⁰ Zudem erweist sich auch bei Möller die Unvereinbarkeit zwischen biblischem Schöpfungsglauben und der naturwissenschaftlichen Evolutions- bzw. Urknalltheorie, ausgelöst durch die Unbeweisbarkeit Gottes und den technischen Fortschritt, der das Konzept *Gott* zukünftig überflüssig machen könnte, als zentraler Grund für den Zweifel an Gott oder gar der Leugnung seiner Existenz:¹³¹ „In den [...] untersuchten Lerngruppen ist es nicht primär die Theodizeefrage, die zum Gottes- und Glaubensverlust bei den Schüler/innen führt [...], sondern vielmehr das Thema »Schöpfung vs. Evolution«. Junge Erwachsene sehen sich durch die naturwissenschaftlichen Kenntnisse bezüglich ihrer Religiosität vor ein Problem gestellt“¹³².

Abschließend gilt es, zu erwähnen, dass beide religionspädagogischen Studien den Facettenreichtum und die Pluralität der Gottesvorstellungen von Jugendlichen adäquat abzubilden vermögen.

¹³⁰ Vgl. ebd. 210-211.

¹³¹ Vgl. ebd. 208-209.

¹³² Ebd. 212 [Hervorhebung durch K. MÖLLER].

3 Liedtextanalyse

3.1 Das Genre *Rap*

3.1.1 Begriffsbestimmung, Abgrenzung und Kontextualisierung

Der Begriff *Rap*, der sich laut Wolbring aufgrund seiner verschiedenen etymologischen Herleitungsmöglichkeiten (z.B. engl. *to rap*, dt. schlagen, klopfen, pochen vs. reden, sprechen) als äußerst bedeutungsvariant erweist, verfügt Gruber zufolge über keine einheitliche Definition, sondern lässt sich je nach wissenschaftlicher Perspektive als Musikgenre, als literarisches Genre oder als Sprachpraxis interpretieren sowie für die Beschreibung des Kulturphänomens Hip-Hop heranziehen.¹³³ Demgemäß ist es für die zugrundeliegende Masterarbeit äußerst signifikant, einige Explikationen bzw. Abgrenzungen des Rap-Begriffes vorzunehmen, die den Terminus *Rap* zu konkretisieren vermögen:

- 1) Der historische Kontext verdeutlicht, dass Rap eine Teildisziplin der in den 1970er-Jahren in den USA entstandenen und ab den 1980/90er-Jahren im deutschsprachigen Raum präsenten Hip-Hop-Kultur verkörpert, welche bis heute von den vier Elementen Rap, Breakdance, DJing und Graffiti gekennzeichnet ist.¹³⁴ Die Termini *Rap* und *Hip-Hop* dürfen folglich weder als Synonyme noch als Antagonismen betrachtet werden.¹³⁵
- 2) Eine Ausdifferenzierung des Genres *Rap* in Subgenres wie Party-Rap, Polit-/Conscious-Rap oder Gangsta-Rap gilt es, als kritisch zu betrachten, da die Klassifizierung lediglich auf inhaltlichen Aspekten basiert und andere Faktoren vernachlässigt.¹³⁶ Zu präferieren wäre vielmehr die generelle Abgrenzung von Rap zu anderen Musikgenres wie Pop, Country, Metal und dergleichen, bei denen als Differenzmerkmal u.a. eine wesentlich geringere Textzentriertheit als bei Rap nachzuweisen ist.¹³⁷

¹³³ Vgl. Johannes GRUBER, *Performative Lyrik und lyrische Performance. Profilbildung im deutschen Rap*, Bielefeld 2017, 18-19; 51; [*in Folge*: J. GRUBER, *Performative Lyrik*]; vgl. auch Fabian WOLBRING, *Die Poetik des deutschsprachigen Rap. Mit 7 Abbildungen*, Bd. 2: Westwärts. Studien zur Popkultur, Baßler, Moritz u.a. (Hgg.), Göttingen 2015, 15-17; [*in Folge*: F. WOLBRING, *Poetik des Rap*].

¹³⁴ Vgl. Marco KRAUSE, *Moden in der Hip-Hop-Szene. Eine ethnographische Studie über die Bedeutung und Dynamik von Modestrukturen*, Wiesbaden 2020, 29-32; vgl. auch F. WOLBRING, *Poetik des Rap* 92.

¹³⁵ Vgl. J. GRUBER, *Performative Lyrik* 51-52; vgl. auch F. WOLBRING, *Poetik des Rap* 88.

¹³⁶ Vgl. J. GRUBER, *Performative Lyrik* 22.

¹³⁷ Vgl. F. WOLBRING, *Poetik des Rap* 128.

- 3) Bei Rap handelt es sich um ein Gesamtkonzept aus Text und Musik, das weder ausschließlich auf ein literarisches noch auf ein musikalisches Genre reduziert werden sollte, sondern als Kombination dieser beiden zu interpretieren ist. Dieses Verständnis von Rap liegt, wie Kapitel 3.1.2 in Folge verdeutlicht, auch der Masterarbeit zugrunde.
- 4) Mit Blick auf den heutigen Kontext lässt sich Wolbring zufolge zeigen, dass die Popularität von Rap im Jugendalter am höchsten einzustufen ist, was u.a. den Einsatz von Rapliedern in der Sekundarstufe II begründet.¹³⁸ Dies bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass Rap als rein jugendkulturelles Phänomen einzustufen ist, denn ein nicht zu unterschätzender Teil der Rezipient*innen und vor allem die Rapper*innen bzw. Rapschaffenden selbst befinden sich im Erwachsenenalter, was sich u.a. auch in den verhandelten Themen widerspiegelt.¹³⁹ Das Durchschnittsalter der für die Liedtextanalyse dieser Masterarbeit ausgewählten Rapper liegt beispielsweise bei 34 Jahren.

3.1.2 Rap als Gesamtkonzept aus Text und Musik: Raptrack und Raptext

Ein Raptrack, so die Definition von Gruber, bezeichnet ein musikalisch-sprachliches Konstrukt eines*r Rapper*in, deren Veröffentlichung mittels physischer Tonträger (z.B. CD) oder in Form von digitalen Audioformaten und -plattformen (z.B. MP3, YouTube) erfolgt.¹⁴⁰ Der Raptext liegt dem*r Rapper*in bei der akustischen Aufnahme des Raptracks entweder als schriftlich fixierte Grundlage vor oder entsteht erst nachträglich als schriftliche Manifestation des Raptracks (z.B. Booklet, Homepage).¹⁴¹ Die enge Verbundenheit von Raptrack und Raptext ist nicht zu leugnen, denn, so formuliert Puhani, „auch dort, wo der Text scheinbar getrennt von der Musik verfügbar ist – auf dem Plattencover etwa oder auf einer Website mit Lyrics –, bleibt er, was er ist: Songtext“¹⁴². Ein Liedtext zeichnet sich laut Rehfeldt jedoch nicht nur durch die Kombination von Text und Musik aus, sondern inkludiert zusätzlich einen dritten Aspekt, die gesangliche Performanz, durch die im Text implizierte Emotionen verstärkt, ergänzt oder widerlegt

¹³⁸ Vgl. ebd. 68.

¹³⁹ Vgl. ebd. 68-70.

¹⁴⁰ Vgl. J. GRUBER, Performative Lyrik 26.

¹⁴¹ Vgl. ebd. 26-27.

¹⁴² Andreas PUHANI, More than words. Zum Verhältnis von Text und Musik in der Rock- und Popmusik, in: Frieder von AMMON/Dirk von PETERSDORFF (Hgg.), Lyrik / Lyrics. Songtexte als Gegenstand der Literaturwissenschaft, Göttingen 2019, 79-92, hier: 84.

werden können.¹⁴³ Davon ausgehend lässt sich Rap schließlich als Gesamtkonzept aus Text, Musik und stimmlicher Performanz definieren.

3.1.3 Ausgewählte Merkmale des Genres *Rap*

Rap verkörpert ein äußerst komplexes, umfangreiches Phänomen, weshalb die vollständige Abbildung aller rap-charakteristischen Aspekte mit Blick auf die Masterarbeit als nicht zielführend einzustufen ist. Stattdessen soll der Fokus lediglich auf diejenigen Kriterien, die sich für das Forschungsinteresse der Masterarbeit bzw. explizit für die Liedtextanalyse als signifikant erweisen, und somit auf die strukturellen, lexikalischen und adressat*innenbezogenen Merkmale des Genres *Rap*, gelegt werden.

3.1.3.1 Strukturelle Merkmale

Grundsätzlich ist Rap an konventionellen Songstrukturen orientiert und umfasst demgemäß einen Refrain bzw. eine Hook, zwei bis drei Strophen bzw. Parts und fallweise eine Bridge; die einzelnen Rapzeilen werden als Lines oder Bars bezeichnet.¹⁴⁴ Ein Beispiel stellt der Song *Ghøst* von Raf Camora dar, der der klassischen strophischen Ordnung folgt: Refrain – 1. Strophe – Refrain – 2. Strophe – Refrain – Bridge – Refrain.¹⁴⁵

Die Anzahl der Lines ist u.a. aufgrund der Taktierung des Beats, der im Rap überwiegend als 4/4-Takt gestaltet ist, ein Vielfaches von vier, woraus sich die im Genre *Rap* etablierte Standardlänge der Parts von sechzehn Zeilen ableiten lässt.¹⁴⁶ Die für den Rap charakteristischen umfangreichen Strophen führen demzufolge zu einer im Vergleich zu anderen Musikgenres längeren Spielzeit von drei bis fünf Minuten.¹⁴⁷ Die Kombination aus dem 4/4-Takt und der Vierzeiligkeit der Textblöcke bedingt gleichzeitig auch den Einsatz von spezifischen Reimschemata, die die Struktur des Rap mitprägen: Gruber akzentuiert diesbezüglich die häufige Verwendung von reinen und unreinen Reimen mit ein bis zwei Reimsilben am Zeilenende, während Wolbring dies expliziert und relativiert, indem er betont, dass es sich bei den im Genre *Rap* dominierenden Reimen primär um unreine

¹⁴³ Vgl. Martin REHFELDT, Zwischen Booklet und historisch-kritischer Ausgabe. Zur Edition von Liedtexten, in: Frieder von AMMON/Dirk von PETERSDORFF (Hgg.), *Lyrik / Lyrics. Songtexte als Gegenstand der Literaturwissenschaft*, Göttingen 2019, 93-130, hier: 95.

¹⁴⁴ Vgl. J. GRUBER, *Performative Lyrik* 21; vgl. auch F. WOLBRING, *Poetik des Rap* 309-310.

¹⁴⁵ Vgl. RAF CAMORA, *Ghøst* (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=O-oZguolYw0> (Stand: 01.11.2022); [*in Folge*: RAF CAMORA, *Ghøst*].

¹⁴⁶ Vgl. J. GRUBER, *Performative Lyrik* 21; vgl. auch F. WOLBRING, *Poetik des Rap* 310; 325.

¹⁴⁷ Vgl. J. GRUBER, *Performative Lyrik* 21; vgl. auch F. WOLBRING, *Poetik des Rap* 310.

Reime in Form von assonantischen bzw. lautähnlichen Halbreimen, die erst durch die individuelle Realisation des*r Rapper*in eine Reimqualität erlangen, handelt.¹⁴⁸ Die unreinen Reime ermöglichen dem*r Rapschaffenden nämlich eine höhere Kreativität sowie ein größeres Repertoire an Reimoptionen, wie exemplarisch am Lied *Vergib mir* von NGEE ft. Capital Bra gezeigt werden soll.¹⁴⁹

Ja, ich bitte um Vergebung, mein *Herr*.

Bitte Gott, vergib mir diese Sehnsucht nach *mehr*.

Ich bereue Mamas Tränen so *sehr*,

Aber mit der Scheiße aufzuhören ist *schwer*.¹⁵⁰

Obwohl die Begriffe *Herr*, *mehr*, *sehr* und *schwer* – mit Ausnahme von *mehr* und *sehr* – keine reinen Reime bilden, gelingt es den Rappern diese in Form von unreinen, assonantischen Halbreimen zu gestalten, indem sie *Herr* und *schwer* mit einem langen *e* und einem anschließenden *h* realisieren, um somit die Lautähnlichkeit zu maximieren. Dies zeigt nochmals deutlich, wie stark Raptrack und Raptext miteinander verknüpft betrachtet werden müssen.

Die Parts, die aufgrund ihrer Länge und Diversifikation den thematischen Kern des Rapliedes bilden, wechseln sich, wie bereits exemplarisch gezeigt wurde, mit dem Refrain ab, der sich durch eine größere gestalterische Freiheit und eine weniger starke regelpoetische Normierung auszeichnet.¹⁵¹ Dies führt zu einer Simplifizierung der Hook, die rhythmisch vereinfacht und melodisch gestaltet ist sowie das Ziel verfolgt, durch Prägnanz und Wiederholung für die Rezipient*innen besonders einprägsam zu sein, weshalb diese nicht nur gerappt, sondern auch gesungen oder gesamplet werden kann.¹⁵² Während der Songinhalt durch den Refrain nicht so stark vorangetrieben wird wie durch die Strophen, ermöglicht die Bridge, sofern eine vorhanden ist, die Eröffnung einer neuen Bedeutungsebene oder eine Neukontextualisierung des Liedtextes.¹⁵³

¹⁴⁸ Vgl. J. GRUBER, Performative Lyrik 87; vgl. auch F. WOLBRING, Poetik des Rap 320.

¹⁴⁹ Vgl. F. WOLBRING, Poetik des Rap 321.

¹⁵⁰ NGEE FT. CAPITAL BRA, Vergib mir (2021), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nVUiAHyuaa8> (Stand: 01.11.2022), hier: 0:12-0:23 [Hervorhebungen durch die Verfasserin der Masterarbeit].

¹⁵¹ Vgl. F. WOLBRING, Poetik des Rap 311-312.

¹⁵² Vgl. J. GRUBER, Performative Lyrik 21; vgl. auch F. WOLBRING, Poetik des Rap 312-313.

¹⁵³ Vgl. J. GRUBER, Performative Lyrik 21.

3.1.3.2 Lexikalische Merkmale

Die Lexik des deutschsprachigen Raps ist Gruber und Wolbring zufolge eine Kombination aus der Verwendung von Standard-, Alltags- bzw. Umgang- und Jugendsprache sowie dem Einsatz von dialektalem, ethnolektalem und genrespezifischem Vokabular.¹⁵⁴ Dieses Charakteristikum eröffnet den Rapper*innen eine große lexikalische Variabilität sowie ein hohes Kreativitäts-, Formulierungs- und Innovationspotential, das ihnen wiederum ermöglicht, dem Anspruch auf eine lexikalische, klangliche und semantische Korrespondenz des Rap gerecht zu werden, indem sie spezifische, originelle Formulierungen bewusst einsetzen oder modifizieren.¹⁵⁵ Die Anpassung der Lexik an die Phonetik, die im Rap stark präsent ist, führt zu einer ausgeprägten Vokabelvielfalt sowie zum Wechsel zwischen verschiedenen Sprachregistern/-varietäten, wie u.a. Gruber feststellt:¹⁵⁶ „So können Rapper[*innen] bei der Gestaltung des jeweiligen Flows [...], je nach Kontext, Reim und Rhythmik der gewünschten Passage, auf unterschiedliche Realisierungen desselben Lexems zurückgreifen“¹⁵⁷. Das bietet einem*r Rapper*in beispielsweise die Möglichkeit, in ein und demselben Rap zwischen den Formulierungen *Ich hoffe*, *Ich hoff'* und *I hope* zu variieren, je nachdem, welcher Wortlaut am besten mit dem jeweiligen Rhythmus und dem jeweiligen Reim korrespondiert.¹⁵⁸

Die signifikantesten lexikalischen Merkmale des deutschsprachigen Raps gilt es, in Folge aufzuzählen und mit Textbeispielen, die aus den 43 Raptracks der Liedtextanalyse entnommen werden, zu veranschaulichen:

- Verkürzungen und Kontraktionen als alltagssprachliche Marker:¹⁵⁹ „Denn wo ich *herkomm'*, *gab's* zu viel Missgunst / Hass, Neid, Fast Life. / Aber Gott war mit uns / Und wir *haben's* rausgeschafft mit Kunst.“¹⁶⁰
- Einsatz von englischsprachigen Wörtern in Form von Codeswitching und -mixing als szenespezifisches sowie jugendsprachliches Charakteristikum:¹⁶¹ „*Vienna*

¹⁵⁴ Vgl. J. GRUBER, Performative Lyrik 79; vgl. auch F. WOLBRING, Poetik des Rap 266-267.

¹⁵⁵ Vgl. J. GRUBER, Performative Lyrik 80; vgl. auch F. WOLBRING, Poetik des Rap 266-268.

¹⁵⁶ Vgl. J. GRUBER, Performative Lyrik 80; vgl. auch F. WOLBRING, Poetik des Rap 267-268; 284.

¹⁵⁷ J. GRUBER, Performative Lyrik 80.

¹⁵⁸ Vgl. ebd. 80.

¹⁵⁹ Vgl. ebd. 79.

¹⁶⁰ CAPITAL BRA FT. SAMRA, Lieber Gott (2019), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZF7ECdT1v9g> (Stand: 01.11.2022), hier: 0:35-0:47 [Hervorhebungen durch die Verfasserin der Masterarbeit]; [in Folge: CAPITAL BRA FT. SAMRA, Lieber Gott].

¹⁶¹ Vgl. J. GRUBER, Performative Lyrik 80; vgl. auch F. WOLBRING, Poetik des Rap 276-278.

meine Stadt, Fünfhaus ist mein Garten Eden“¹⁶²; „Schwebe *straight* durch die Mauer des *Games*, bin *Ghøst*. / Im Namen des Vaters, im Namen des Sohnes, / Im Namen des heiligen *Ghøst*.“¹⁶³

- Genrespezifisches Vokabular, das u.a. zur Füllung von metrischen Lücken im Sprachfluss dient:¹⁶⁴ „Und *ey*, ich will *Specialists* im Himmel hören. [...] Vergib mir / Ich hab´ viel Scheiße gebaut / *Ha*, egal, / Amen, Alter / *Yeah*“¹⁶⁵. Vereinzelt lassen sich auch rap-spezifische Wörter nachweisen, die sich für externe Rezipient*innen, die mit der Lexik des Rap nicht vertraut sind, als unverständlich erweisen könnten. In den meisten Fällen handelt es sich laut Wolbring dabei jedoch um sogenannte „unspezifische Bewerter und Verstärker“¹⁶⁶, die zu keiner semantischen Beeinträchtigung seitens der Rezipient*innen führen, d.h. das Verständnis des Liedtextes ist gegeben, auch wenn einzelne Wörter nicht verstanden werden.¹⁶⁷
- Die Verwendung von dialektalen Wörtern, die oftmals stark lokal bzw. regional geprägt sind, konnte in den exemplarischen Rapliedern nicht explizit nachgewiesen werden, weshalb an dieser Stelle auf ein Beispiel verzichtet werden muss.¹⁶⁸

3.1.3.3 Das adressierte ‚Du‘

Die genretypische Doppeladressierung der Äußerungen des*r Rapper*in in einem Raptrack zeigt sich laut Wolbring einerseits in der impliziten Adressierung der Rezipient*innen und andererseits in der expliziten Adressierung einer oder mehrerer Personen, wobei der*die direkte Adressat*in in den Rapliedern zumeist unbestimmt bleibt und lediglich als *Du* angesprochen wird.¹⁶⁹ Rap zeichnet sich folglich durch eine fingierte, „dialogische Kommunikationssituation [aus], in der allerdings nur der[*die] Rapschaffende selbst spricht und das vermeintliche, unspezifizierte Gegenüber stimmlos bleibt“¹⁷⁰, was in der

¹⁶² UFO361 FT. RAF CAMORA, *Paradies* (2018), URL: https://www.youtube.com/watch?v=eAsq4T_MbpQ (Stand: 01.11.2022), hier: 2:57-3:00 [Hervorhebung durch die Verfasserin der Masterarbeit]; [*in Folge*: UFO361 FT. RAF CAMORA, *Paradies*].

¹⁶³ RAF CAMORA, *Ghøst* 0:44-0:51 [Hervorhebungen durch die Verfasserin der Masterarbeit].

¹⁶⁴ Vgl. J. GRUBER, *Performative Lyrik* 81.

¹⁶⁵ SIDO, *Mein Testament* (2006), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sdf3EjxenIo> (Stand: 01.11.2022), hier: 2:16-2:19; 4:00-4:12 [Hervorhebungen durch die Verfasserin der Masterarbeit]; [*in Folge*: SIDO, *Mein Testament*].

¹⁶⁶ F. WOLBRING, *Poetik des Rap* 272.

¹⁶⁷ Vgl. ebd. 270-273.

¹⁶⁸ Vgl. J. GRUBER, *Performative Lyrik* 80.

¹⁶⁹ Vgl. F. WOLBRING, *Poetik des Rap* 385.

¹⁷⁰ Ebd. 385.

Regel dazu führt, dass der*die Rapper*in das Sprechermonopol sowie die Macht besitzt, sich in Form eines hierarchischen Verhältnisses gegenüber dem adressierten, inferior gestellten Du hochrangiger zu positionieren.¹⁷¹ Im Zuge der Liedtextanalyse in Kapitel 3.3.2 soll kontrastierend dazu gezeigt werden, dass, wenn es sich um Gott handelt, der von dem*r Rapschaffenden direkt als *Du*, *Gott* oder *Herr* angesprochen wird, wie dies in insgesamt dreizehn von 43 ausgewählten Raptracks der Fall ist, eine derartige hierarchische, superiore Position des*r Rapper*in gegenüber Gott nicht nachzuweisen ist, wie u.a. folgende Beispiele des Rappers Bausa verdeutlichen: „Jeden Abend ein Gebet. / Danke, dass *du* da bist, danke, dass ich leb'.“¹⁷²; „Das Leben könnt' doch einfach sein / So hübsche Frauen, egal wohin du siehst. / *Lieber Gott*, warum schickst du mir sie?“¹⁷³. Für eine detaillierte Analyse sei auf Kapitel 3.3.2 verwiesen.

3.2 Die Auswahl der Raplieder: Methode und Begründung

Die Auswahl der 43 Raplieder für die primär religionswissenschaftlich fundierte Liedtextanalyse, die sowohl eine überblicksmäßige Querschnitts- als auch eine spezifische Einzeltextanalyse umfasst, erfolgte in drei Schritten:

1. Die Vielzahl der Rapper*innen erforderte in einem ersten Schritt eine Selektion auf der Ebene der Künstler*innen. Die dementsprechende Grundlage bildete ein Artikel von J. Pesenacker, publiziert auf der Website *Dance-Charts* im Jahr 2021, in dem die TOP 50 der erfolgreichsten Deutschrapper*innen aller Zeiten aufgelistet werden. Das Bewertungskriterium ist der anhand der offiziellen deutschen Single-Charts gemessene Erfolg eines*r Rapper*in, woraus sich folgendes Ranking ableiten lässt: #1 Capital Bra, #2 Boney M, #3 Raf Camora, #4 Sido, #5 Samra, #6 Apache 207, #7 Ufo361, #8 Cro, #9 GZUZ, #10 Thomas D, #11 Luciano, #12 Summer Cem, #13 Bausa, #14 Bushido und #15 Michi.¹⁷⁴

¹⁷¹ Vgl. ebd. 385-386.

¹⁷² BAUSA, I.N.S. (2021), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2Ni362rXCVw> (Stand: 01.11.2022), hier: 0:54-0:58 [Hervorhebung durch die Verfasserin der Masterarbeit]; [in Folge: BAUSA, I.N.S.].

¹⁷³ BAUSA FT. APACHE 207, Madonna (2021), URL: https://www.youtube.com/watch?v=dKhBE_no8d8 (Stand: 01.11.2022), hier: 2:14-2:21 [Hervorhebung durch die Verfasserin der Masterarbeit]; [in Folge: BAUSA FT. APACHE 207, Madonna].

¹⁷⁴ Jannik PESENACKER, Die erfolgreichsten Deutschrapper und Deutschrapperinnen aller Zeiten, URL: <https://www.dance-charts.de/2021080714721/die-erfolgreichsten-deutschrapper-und-deutschrapperinnen-aller-zeiten> (Stand: 01.11.2022); [in Folge: J. PESENACKER, Erfolgreichste Deutschrapper*innen].

2. In Folge galt es, die TOP 15 der erfolgreichsten Deutschrapper*innen aller Zeiten einer weiteren Selektion zu unterziehen, die darauf zielte, das religiöse Potential der Raptracks der Künstler zu eruieren. Dafür wurde der Suchalgorithmus ‚[Name des Rappers] und [Begriff: Gott / Religion / Himmel]‘ sowohl auf der Musikplattform *YouTube* als auch in der Suchmaschine *Google* angewandt (z.B. Capital Bra und Gott). Die Ergebnisse zeigten, dass nicht alle Interpreten der TOP 15 religiöse Themen bzw. Motive in ihren Liedern inkludieren, sodass der Fokus letztlich nur auf die Rapschaffenden gelegt wurde, bei denen mithilfe des Suchalgorithmus mindestens drei Tracks mit religiöser Konnotation gefunden werden konnten: Apache 207, Bausa, Bushido, Capital Bra, Raf Camora, Samra, Sido, Summer Cem und Ufo361. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass aufgrund der Inklusion von Features die Beschränkung auf die ausgewählten Deutschrapper nicht in einem strengen, exklusiven Sinne zu verstehen ist, da parallel zu diesen auch die Künstler*innen, die in den Features der Raptracks mitwirken, im Liederkorpus aufscheinen: Adel Tawil, Azet, Bonez MC, Celina, Chakuza, Dardan, Hanybal, KC Rebell, Loredana, NGEE, Santos, Sefo und Trettmann. Insgesamt wurden mit dieser selektiven Methode für die Querschnittsanalyse 43 Raplieder des 21. Jahrhunderts herausgefiltert, wobei der Fokus, wie der Auflistung der Rapsongs im Anhang zu entnehmen ist, nicht auf den Features mit externen Künstler*innen, sondern auf den Tracks, bei denen die ausgewählten Rapper die Hauptinterpreten verkörpern, liegt.
3. In einem letzten Schritt wurde von den 43 Rapliedern der Track *Danke* von Sido für die Einzeltextanalyse ausgewählt.¹⁷⁵ Dieser erfüllt zwei Kriterien, aufgrund derer er sich für die Analyse besonders eignet: (a) Der Raptext entspricht den FSK-Vorgaben und ist dementsprechend im unterrichtlichen Kontext einsetzbar; (b) Nicht nur ein kleiner Songausschnitt impliziert religiöse Konnotationen, sondern der gesamte Raptrack beschäftigt sich mit dem Thema *Gott*, was sich mit Blick auf das Forschungsinteresse der Masterarbeit als äußerst vorteilhaft erweist.

Im Hinblick auf die Auswahl der Lieder wurde zudem berücksichtigt, dass diese von einer rassistischen, diskriminierenden, sexistischen und/oder homophoben Sprache sowie von der Verwendung starker Kraftausdrücke geprägt sein können, wie dies bei 22 der 43

¹⁷⁵ Vgl. SIDO, *Danke* (2008), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Kz-AZfdPjuA> (Stand: 01.11.2022); [*in Folge*: SIDO, *Danke*].

Raplieder, die im Anhang mit einem Stern (*) gekennzeichnet sind, der Fall ist. Derartige Raptracks – und das sei ausdrücklich betont – werden im Zuge dieser Masterarbeit nicht für den Kontext Schule empfohlen, sondern nur die 21 der 43 Raptracks, die als unterrichtsadäquat sowie FSK-konform bzw. altersgerecht eingestuft werden können. Nichtsdestotrotz gilt es, die ungefilterten, nicht FSK-konformen bzw. nicht altersadäquaten Raptracks in der Querschnittsanalyse zu berücksichtigen, um das Genre *Rap* und somit auch die Lebenswelt der Schüler*innen, die zum Teil Rezipient*innen von Rap sind, authentisch abzubilden.

Zudem erscheint es letztlich erforderlich, die starke Unterrepräsentation der Künstlerinnen im Liederkorpus zu begründen. Es ist wichtig festzuhalten, dass im Kontext der Masterarbeit zu keinem Zeitpunkt ein bewusster Verzicht auf weibliche Rapschaffende angestrebt wurde. Vielmehr lässt sich der Fokus auf männliche Interpreten auf ein genrespezifisches Phänomen zurückführen, das durch die Geschlechterverteilung im Rap bedingt ist: „Im deutschsprachigen Rap [...] sind Männer [...] signifikant überpräsent. Allerdings fällt diese Überpräsenz beim Rapschaffen noch wesentlich signifikanter aus als bei der Rezeption“¹⁷⁶. Während also Wolbring zufolge der Anteil der Rezipientinnen von Rap in den letzten Jahren stark gestiegen ist, bleibt das Rapschaffen an sich männlich dominiert.¹⁷⁷ Dies lässt sich u.a. am Beispiel der TOP 50 der erfolgreichsten Deutschrapper*innen aller Zeiten verdeutlichen: Nur 10% der Plätze sind von weiblichen Künstler*innen besetzt; zudem befinden sich die Rapperinnen mit Ausnahme von Loredana lediglich im letzten Drittel der Rangliste (#21, #31, #45, #47, #48).¹⁷⁸

3.3 Querschnittsanalyse: Religiöse Motive der Raplieder

3.3.1 Graphischer Überblick über die religiösen Motive

Die 43 Raptracks des Liederkorpus gilt es, auf die in ihnen implizierten religiösen Motive hin zu analysieren, wobei zunächst folgende Bereiche differenziert werden: #1 Gottesvorstellungen, #2 Jenseitsvorstellungen, #3 Religions-/ Gotteskritik, #4 Verhältnis der Religionen und #5 weitere religiöse bzw. biblisch-theologische Motive. Das angeführte Diagramm *Abbildung 1: Religiöse Motive der Raplieder* bietet diesbezüglich

¹⁷⁶ F. WOLBRING, Poetik des Rap 70.

¹⁷⁷ Vgl. ebd. 71-72.

¹⁷⁸ Vgl. J. PESENACKER, Erfolgreichste Deutschrapper*innen.

einen Überblick, wobei zur adäquaten Interpretation der Graphik ergänzt werden muss, dass bei 25 Liedern Mehrfachkategorisierungen vorgenommen wurden, d.h. die Rapsongs wurden bei Bedarf diversen Bereichen zugeordnet (z.B. *Paradies* von Ufo361 ft. Raf Camora: Motiv #1, #2 und #5)¹⁷⁹. Die Auflistung der 43 Raplieder im Anhang bietet eine dementsprechende Übersicht über die religiösen Motive in den jeweiligen Raptracks.

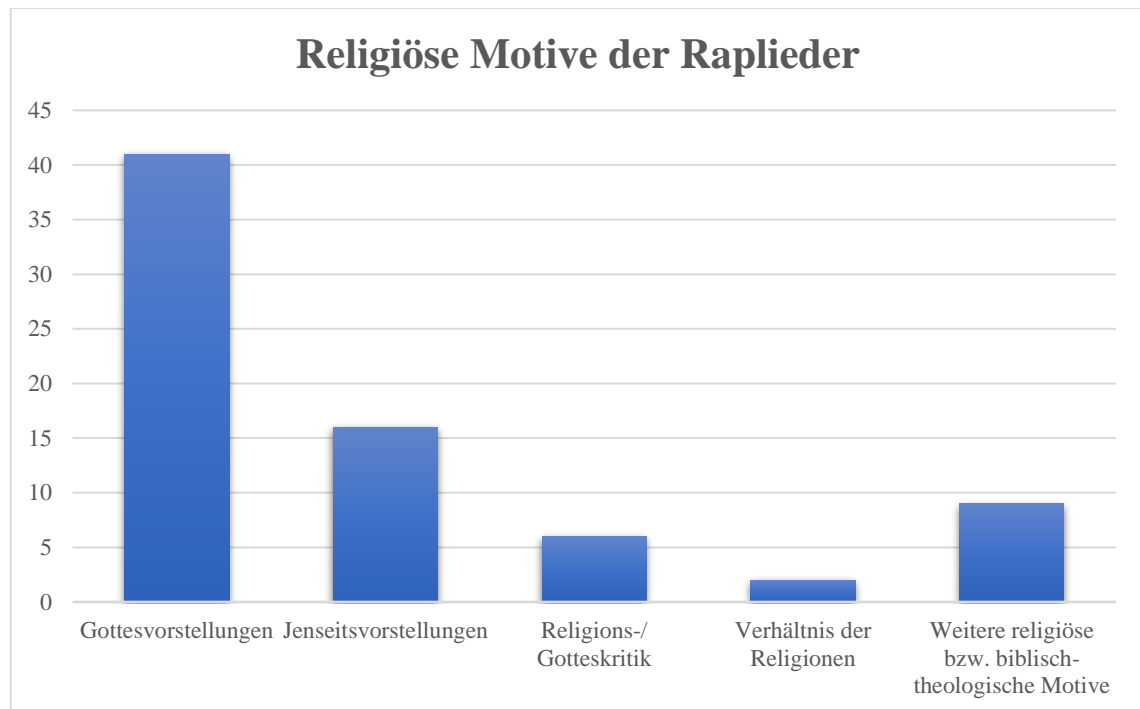


Abbildung 1: Religiöse Motive der Raplieder

Die Statistik verdeutlicht, dass in den Raptracks in erster Linie das Motiv der Gottesvorstellungen, welches auch im Fokus der Masterarbeit steht, vorherrscht (41/43), gefolgt von den Jenseitsvorstellungen (16/43), den weiteren religiösen bzw. biblisch-theologischen Motiven (9/43) und der Religions-/ Gotteskritik (6/43); lediglich ein Bruchteil der Raplieder (2/43) setzt sich mit dem Verhältnis der Religionen auseinander. In Folge gilt es, die in den Rapsongs implizierten religiösen Motive #1 bis #5 zu beschreiben und mit exemplarischen Textstellen aus dem Liederkorpus zu veranschaulichen.

3.3.2 Motiv #1: Gottesvorstellungen

Die Analyse des Motivs #1 orientiert sich strukturell u.a. am theoretischen Teil zur Gottesfrage und umfasst dementsprechend folgende Punkte: (a) Der gute Gott, (b) der *dunkle*

¹⁷⁹ Vgl. UFO361 FT. RAF CAMORA, *Paradies*.

Gott, (c) der Gott der Trinität, (d) Gott als Schöpfer und Herrscher über die Welt, (e) Gründe für den Zweifel an Gott, (f) weitere Gotteskonzepte und (g) die Pluralität der Gottesvorstellungen. Abschließend soll noch ein Blick auf das Reden *zu* Gott unter Berücksichtigung der Gebetsform sowie der Adressierung von Gott als ‚Du‘ geworfen werden (h).

Es sei vorab erwähnt, dass in den 41 Raptracks im Vergleich zu den negativen bzw. kritisch-zweifelnden Gotteskonzepten (9/41) die Vorstellung eines guten Gottes (21/41) prädominant ist. Folgende Motive bzw. Ausprägungen erweisen sich in den 21 Rapliedern als besonders signifikant: Der Gott der Vergebung (8/21), Gott als Beschützer (6/21) sowie Gott als Adressat für Dank (5/21). Dies bildet eine Parallele zu den religionspädagogischen Studien von Möller und Maull, die, wie bereits in Kapitel 2.2.2 erwähnt wurde, auch bei Schüler*innen der Sekundarstufe II eine grundsätzliche Tendenz zu positiv konnotierten Gotteskonzepten nachweisen konnten.

a) Die zentralste Gottesvorstellung bildet, wie zuvor angeführt wurde, der in acht von 21 Raptracks erwähnte Gott der Vergebung, den die Rapper allerdings nicht nur um Verzeihung ihrer eigenen Sünden und Fehler bitten („Doch bevor ich geh´, bitte Gott, vergib mir meine Sünden“¹⁸⁰; „Lieber Gott, bitte verzeih´ mir“¹⁸¹), sondern auch um das Fehlverhalten von anderen Personen („Und wenn irgendjemand auf uns schießt, / Soll Gott ihnen verzeihen“¹⁸²; „Ich hoffe, Gott kann euch verzeihen, / Denn ich, ich werde es nie wieder tun. / Es tut mir leid! / Ich hoffe, Gott kann euch verzeihen.“¹⁸³). Ein weiteres, in sechs Rapliedern präsentenes Gotteskonzept verkörpert das eines Gottes, der die Menschen beschützt, wie folgende Beispiele der Künstler Raf Camora und Bausa verdeutlichen: „Wieder stellen Teufel ihre Fallen, / Doch es nützt nichts, / Spaziere durch das Feuer ihrer Waffen, / Denn Gott schützt mich.“¹⁸⁴; „Ich trage dieses Kreuz nicht, weil ich muss. / Ich trage dieses Kreuz zu meinem Schutz. / Egal, wo ich auch hingeh´, er wird bei mir sein, / Egal, ob in ´nem Benzer oder Bus.“¹⁸⁵. Diese und auch die folgenden Lines

¹⁸⁰ SIDO, Mein Testament 0:34-0:37.

¹⁸¹ SUMMER CEM, Diamonds (2019), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qqRG5U113-w> (Stand: 01.11.2022), hier: 0:20-0:22.

¹⁸² SAMRA, Gott bietet mehr (2020), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jy8nSSUSPwA> (Stand: 01.11.2022), hier: 2:45-2:51; [in Folge: SAMRA, Gott bietet mehr].

¹⁸³ SUMMER CEM FT. SEFO, Preach (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uKkHCSrRuc8> (Stand: 01.11.2022), hier: 1:26-1:42.

¹⁸⁴ RAF CAMORA, Dämonen (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aNfhxg5TaBw> (Stand: 01.11.2022), hier: 1:35-1:42.

¹⁸⁵ BAUSA, I.N.S. 0:10-0:18.

von Bausa explizieren zugleich die enge Verknüpfung dieses Motivs mit der in vier Raptracks implizierten Vorstellung von Gott als (Weg-)Begleiter, der unaufhörlich an der Seite der Menschen ist und bleibt: „Du bist immer an meiner Seite, solange´ ich Atem hab´ [...] Danke, dass du da bist, danke, dass ich leb´.“¹⁸⁶.

Gott fungiert der Liedtextanalyse zufolge bei einzelnen Rappern auch als Hoffnungsträger in schlechten bzw. dunklen Zeiten, der u.a. um Kraft und Hilfe gebeten werden kann: „Auch wenn es dunkel ist, / Macht Gott dir ein Licht an, Baby, jaja“¹⁸⁷; „Kennst du das, wenn du keine Hoffnung hast, / Und du betest: ‚Lieber Gott, schenk´ mir Kraft!‘?“¹⁸⁸; „Bitte hilf mir, lieber Gott“¹⁸⁹. Eng damit verbunden sind die im Raptrack *Danke* von Sido erwähnten Konzepte des gütigen bzw. barmherzigen Gottes¹⁹⁰ sowie von Gott als Retter¹⁹¹ und als Notwendigkeit für das Leben: „Und ja, ich weiß, ich hab´ oft gesagt, ich glaub´ nicht, / doch jeder Mensch braucht dich. / Ja, auch ich.“¹⁹². Die Hilfe und Unterstützung, die die Menschen im Leben erfahren, bedingen u.a. die Vorstellung von Gott als Adressat des Dankes, der sich in den entsprechenden Rapliedern primär als Dank für Erfolg, Geld, ein gutes Leben, positive Erlebnisse, Gottes Dasein, Vertrauen, Glauben und Mut äußert.¹⁹³

Einen letzten Aspekt des guten Gottes, der bei drei Rapschaffenden impliziert ist, stellt das Konzept von Gott als ‚Geber‘ dar, das sich beispielsweise in den folgenden Lines des Raptracks *Gott bietet mehr* von Samra nachweisen lässt: „Nichts, was uns trennt, ja, ich weiß, mein Talent / Hast nur du mir geschenkt, denn ich hab´ ein gutes Herz“¹⁹⁴. Die Gaben Gottes können allerdings auch als an Bedingungen geknüpft betrachtet werden, wie dies bei Summer Cem im Rapsong *Gott gibt, Gott nimmt* mit einem Gott, der

¹⁸⁶ Ebd. 0:26-0:31; 0:55-0:58.

¹⁸⁷ BAUSA FT. DARDAN, Licht (2019), URL: https://www.youtube.com/watch?v=3_IQa7ZZgII (Stand: 01.11.2022), hier: 0:32-0:36.

¹⁸⁸ SAMRA, Kennst du das? (2021), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=v1KAKY9mi3g> (Stand: 01.11.2022), hier: 1:51-1:56; [in Folge: SAMRA, Kennst du das?].

¹⁸⁹ APACHE 207, Matrix (2020), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EcWWr5RGVqM> (Stand: 01.11.2022), hier: 0:12-0:13; [in Folge: APACHE 207, Matrix].

¹⁹⁰ Vgl. SIDO, Danke 1:24-1:26.

¹⁹¹ Vgl. ebd. 2:57-2:59.

¹⁹² Ebd. 0:05-0:11.

¹⁹³ Vgl. BAUSA, I.N.S.; vgl. auch KC REBELL FT. SUMMER CEM, FNFZHN (2021), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=twtnxRr7WIo> (Stand: 01.11.2022); vgl. auch SIDO, Danke; vgl. auch TRETSMANN FT. BONEZ MC & RAF CAMORA, GottSeiDank (2017), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pqQwAZmDGy0> (Stand: 01.11.2022); vgl. auch UFO361 FT. HANYBAL, Gott sei Dank (2017), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=T1kshxmh9wA> (Stand: 01.11.2022); [in Folge: UFO361 FT. HANYBAL, Gott sei Dank].

¹⁹⁴ SAMRA, Gott bietet mehr 1:03-1:08.

zugleich als ‚Nehmer‘, der den Menschen aufgrund negativer Handlungen das Gute entzieht, imaginiert ist:

Gott gibt und Gott nimmt.

Du hast viele Pläne im Kopf und hoffst blind.

Auch wenn deine Wege im Leben verstopft sind –

Keine Panik, Gott gibt und Gott nimmt.

Wie oft noch hältst du für andere den Kopf hin?

Die Menschen, denen wir vertrauen, sind oft link.

Man sagt ‚Im Leben kommt alles zurück!‘ und es stimmt.

*Gott gibt und Gott nimmt.*¹⁹⁵

b) Die Studienergebnisse von Möller und Maull aus Kapitel 2.2.2 verdeutlichen, dass die negativen Eigenschaften Gottes von den Oberstufenschüler*innen primär in Form der Gotteskritik (z.B. Theodizeefrage) geäußert werden. Der strenge, göttliche Richter bildet Maull zufolge den einzigen in den Aussagen der Jugendlichen nachzuweisenden Aspekt eines *dunklen* Gottes, wie er auch im Raptrack *Gebet* von Samra erwähnt ist: „Graue Wolken ziehen auf, es wird stürmisch und laut, / Doch nur Gott kann uns richten“¹⁹⁶. Die sieben Raplieder implizieren allerdings überdies noch weitere, negativ konnotierte Gotteskonzepte: Gott als Feind,¹⁹⁷ der selektierende Gott („So ´ne Scheiße, Gott hat leider nicht für jeden von uns Zeit“¹⁹⁸) sowie der angsteinflößende Gott, vor dem die Menschen warnen („Weil der Bra vor keinem Angst hat – / Außer vor Gott und dem Finanzamt“¹⁹⁹; „Die Welt soll ein Schaufenster sein, / Doch ich laufe nur daran vorbei. / Sie wollen oder trauen sich nicht rein, / Warnen dich vor Gott und der Welt, lass´ sie reden und nimm es.“²⁰⁰). Zudem erweist sich Gott nicht nur als Empfänger des Dankes, sondern auch als Adressat der Klage, wie beispielsweise die Lines des Rapsongs *Madonna* von Bausa ft. Apache 207, die bereits an einer anderen Stelle angeführt wurden, explizieren: „Das Leben könnt´ doch einfach sein / So hübsche Frauen, egal wohin du siehst. / Lieber Gott,

¹⁹⁵ SUMMER CEM, Gott gibt / Gott nimmt (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SnvWYdaJT84> (Stand: 01.11.2022), hier: 0:42-1:03 [Hervorhebung durch die Verfasserin der Masterarbeit].

¹⁹⁶ SAMRA, Gebet (2020), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=X190AZsSxk> (Stand: 01.11.2022), hier: 1:17-1:21; [*in Folge*: SAMRA, Gebet].

¹⁹⁷ Vgl. SIDO, Danke 0:33-0:34.

¹⁹⁸ CHAKUZA FT. BUSHIDO, Eure Kinder (2007), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zEbnJ9uG9dk> (Stand: 01.11.2022), hier: 3:00-3:03.

¹⁹⁹ AZET FT. CAPITAL BRA, B. L. F. L. (2020), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gg0SKkID-OQ> (Stand: 01.11.2022), hier: 1:38-1:42.

²⁰⁰ RAF CAMORA, Schaufenster (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5N5QdQ4fTRg> (Stand: 01.11.2022), hier: 0:33-0:44.

warum schickst du mir sie?“²⁰¹. Weitere, gesellschaftlich relevante Klagen an Gott finden sich vor allem im Raptrack *Danke* von Sido, wobei diesbezüglich auf die Einzeltextanalyse in Kapitel 3.4 verwiesen werden muss, sowie im Lied *Wenn es einen Gott gibt* von Celina ft. Sido:

Wo ist Gott?
Warum stoppt er nicht dieses Gewitter?
Sag mir, wo is´ a [wo ist er, *Anm. d. Verf.*]? Ha? Ha? Wo is´ a?
Wenn kleine Kinder weinen,
Allein im Kinderheim.
Sag mir, wo is´ a? Ha? Ha? Wo is´ a?
Sag mir, was macht er grad?
Worum muss er sich kümmern?
[...]
So viele Leute rufen ihn, suchen ihn,
Doch nicht mal ein Zeichen.
Mein Gott, wo bist du geblieben?²⁰²

c) Die Vorstellung des dreifaltigen Gottes lässt sich lediglich in drei Rapliedern der Künstler Bausa und Raf Camora nachweisen. Während Bausa in seinen Tracks *I.N.S.* und *Weit weg* sowohl den im Himmel lokalisierten Jesus als auch das Motiv des Kreuzes erwähnt,²⁰³ betont Raf Camora im Song *Ghøst* explizit die Trinität: „Im Namen des Vaters, im Namen des Sohnes, / Im Namen des heiligen Ghøst“²⁰⁴. Das Konzept des trinitarischen Gottes erweist sich allerdings nicht nur in der Lebenswelt der Schüler*innen, wie in Kapitel 2.2.2 verdeutlicht wurde, sondern auch im Liederkorpus der Masterarbeit als peripherer Aspekt.

d) Die einzige Anspielung auf die biblische 7-Tages-Schöpfung bietet der Raptrack *Creator* von Raf Camora: „Am ersten Tag schuf ich den Takt / Am zweiten den Bass, am dritten die Drums, / Am vierten die Parts, am fünften die Streicher, / Am sechsten

²⁰¹ BAUSA FT. APACHE 2017, *Madonna* 2:14-2:21.

²⁰² CELINA FT. SIDO, *Wenn es einen Gott gibt* (2007), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EyWoSS-KxWQQ> (Stand: 01.11.2022), hier: 2:40-2:52; 2:56-3:00; [*in Folge*: CELINA FT. SIDO, *Wenn es einen Gott gibt*].

²⁰³ Vgl. BAUSA, *I.N.S.* 0:10-0:13; 1:25-1:28; vgl. auch BAUSA, *Weit weg* (2017), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3woctxFQ3G8> (Stand: 01.11.2022), hier: 0:43-0:49; [*in Folge*: BAUSA, *Weit weg*].

²⁰⁴ RAF CAMORA, *Ghøst* 0:47-0:50.

Gitarren, am siebten gab ich dem meinen Namen. / Creator, ey!“²⁰⁵. Es handelt sich dabei jedoch keineswegs um die Beschreibung des klassischen, göttlichen Schöpfungsvorganges, sondern um die Entstehung des Rappers bzw. seines Tracks selbst.²⁰⁶ Die Liedtextanalyse zeigt in Folge, dass die explizite Vorstellung von Gott als Schöpfer der Welt und der Menschen – und das bildet eine weitere Parallele zu den Erkenntnissen von Möller und Maull über die Gotteskonzepte der Schüler*innen der Sekundarstufe II – in lediglich einem der 41 Raptracks impliziert und somit nicht wirklich präsent ist: „Sieht er es nicht? / Seine Schöpfung zerfällt in Trümmern“²⁰⁷. Demgegenüber inkludieren mehrere Rapsongs die Imagination Gottes als Herrscher über die Welt, der u.a. auch Einfluss auf das Leben der Menschen hat und dieses lenkt, wie folgende Beispiele zu veranschaulichen vermögen: „Es ist Gott überlassen, aus Wolken Tropfen zu machen“²⁰⁸; „Ich weiß, wenn ich kämpf´ und dann fall´, / Du mich fängst, ja, du lenkst, alles brennt“²⁰⁹; „Mein Leben in Gottes Hand“²¹⁰. Es ist nämlich letztlich, so deutet dies u.a. der Track *Der Himmel soll warten* von Sido ft. Adel Tawil an, auch Gott, der als Entscheider über Leben und Tod fungiert.²¹¹ Derartige Gotteskonzepte transportieren folglich die Vorstellung eines allmächtigen, handlungsfähigen, in das Weltgeschehen und das Leben der Menschen eingreifenden Gottes, stoßen allerdings, wie bereits in Kapitel 2.1.4.2 diskutiert wurde, angesichts der Frage nach dem Leid in der Welt, der Theodizeefrage, an ihre Grenzen. Dies führt schließlich zum Punkt *Gründe für den Zweifel an Gott*.

e) Die Skepsis in Bezug auf Gott resultiert in den Rapliedern primär aus der Kritik am Nichthandeln Gottes angesichts des Leids in der Welt, das sich allerdings nicht nur auf Naturkatastrophen und gesellschaftliche Missstände wie Krieg, Macht- und Geldgier, Kindersoldaten, Waisenkinder, Hass, Pädophilie, Missbrauch sowie Hungersnot,²¹² sondern auch auf innerfamiliäre Schwierigkeiten bezieht, wie Sido und Bushido in den Raptracks *Danke* und *Wie ein Engel* beschreiben: „Vater missbraucht die Schwester, Bruder

²⁰⁵ RAF CAMORA, Creator (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uGzVQKqq1tI> (Stand: 01.11.2022), hier: 0:58-1:10; [in Folge: RAF CAMORA, Creator].

²⁰⁶ Vgl. RAF CAMORA, Creator 0:55-0:57.

²⁰⁷ CELINA FT. SIDO, Wenn es einen Gott gibt 2:35-2:55.

²⁰⁸ BAUSA, Tropfen (2017), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CcVCEja-hSI> (Stand: 01.11.2022), hier: 1:16-1:19.

²⁰⁹ SAMRA, Gott bietet mehr 1:09-1:12.

²¹⁰ UFO361 FT. RAF CAMORA, Paradies 1:40-1:42.

²¹¹ Vgl. SIDO FT. ADEL TAWIL, Der Himmel soll warten (2010), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oehuiR6WWEQ> (Stand: 01.11.2022); [in Folge: SIDO FT. ADEL TAWIL, Der Himmel soll warten].

²¹² Vgl. CELINA FT. SIDO, Wenn es einen Gott gibt; vgl. auch SIDO, Danke 2:24-3:12.

geht und klaut ein Messer“²¹³; „Wie lang´ muss ich sehen, wie die Illusion vergeht / Und mein Vater meine Mutter schlägt. [...] Zu viel Leid bleibt, denk´ zurück an das, was war, was nun ist, was noch wird. / Jeder stirbt irgendwann und was machst du dann? / Du zweifelst an Gott, deine Worte voller Spott.“²¹⁴. Der Rapsong *Wenn es einen Gott gibt* von Celina ft. Sido impliziert darüber hinaus den Zweifel an Gott aufgrund seiner Nichtbeweisbarkeit, der u.a. in ein Gefühl der Gottverlassenheit mündet.²¹⁵ Die Ergebnisse der Liedtextanalyse weisen somit starke Parallelen zu den in Kapitel 2.2.1.1 abgebildeten Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens im Jugendalter nach K. E. Nipkow auf, wobei die Dichotomie der biblisch-theologischen Schöpfungsgeschichte und der naturwissenschaftlichen Evolutions- bzw. Urknalltheorie, die im heutigen Kontext das zentrale Entscheidungsfeld verkörpert, in keinem der Raptracks explizit thematisiert wird.

f) Die weiteren im Liederkorpus inkludierten Gottesvorstellungen seien ergänzend angeführt und mit Beispielen konkretisiert:

- Der allwissende und allsehende Gott: „Gott weiß, ich bin aufrichtig“²¹⁶; „Gott sieht alles, Karma kommt zurück wie Boomerang“²¹⁷
- Der große Gott: „Gott ist groß“²¹⁸
- Gott als Datensammler: „Seit Jahren und Dekaden kennt die Sonne meinen Namen, / Über den Wolken sichert Gott sich meine Daten“²¹⁹. Es handelt sich dabei um ein postmodernes Gotteskonzept, wie dies in Kapitel 2.1.4 beschrieben wurde.
- Gott als Schwurobjekt: „Und ich schwör´ bei Gott, es ist nicht gelogen“²²⁰

²¹³ SIDO, *Danke* 2:45-2:48.

²¹⁴ BUSHIDO, *Wie ein Engel* (2001), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=m06YKQV6AyY> (Stand: 01.11.2022), hier: 1:54-1:58; 2:04-2:13; [*in Folge*: BUSHIDO, *Wie ein Engel*].

²¹⁵ Vgl. CELINA FT. SIDO, *Wenn es einen Gott gibt*.

²¹⁶ BUSHIDO, *Das Leben* (2018), URL: https://www.youtube.com/watch?v=ooWd-bK_WNA (Stand: 01.11.2022), hier: 0:40-0:41.

²¹⁷ SUMMER CEM, *Gottlos* (2013), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=y1X6dlSQq54> (Stand: 01.11.2022), hier: 3:00-3:02; [*in Folge*: SUMMER CEM, *Gottlos*].

²¹⁸ SUMMER CEM, *Gottlos* 0:43.

²¹⁹ RAF CAMORA, R. R. B. B. (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0IkcXIYsqPk> (Stand: 01.11.2022), hier: 0:31-0:38; [*in Folge*: RAF CAMORA, R. R. B. B.].

²²⁰ APACHE 207, *Angst* (2021), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sAaOFYwmjE> (Stand: 01.11.2022), hier: 1:23-1:24.

- Gott als Verhandlungspartner: Im Raptrack *Der Himmel soll warten* von Sido ft. Adel Tawil versuchen die Künstler mit Gott zu verhandeln und ihn von einem späteren Todeszeitpunkt zu überzeugen.²²¹
- In Bezug auf die verbleibenden Gottesvorstellungen – Gott, der sich im Himmel aufhält und die Verstorbenen ‚heimholt‘; Gott als Gegenmotiv zum Teufel – sei auf Kapitel 3.3.3 verwiesen.

g) Die Pluralität der Gottesvorstellungen, die in Kapitel 2 für die Heilige Schrift, für die postmoderne Zeit sowie für die Gotteskonzepte der Jugendlichen als konstitutiv eingestuft wurde, lässt sich auch in Bezug auf die ausgewählten Raplieder des 21. Jahrhunderts behaupten. Somit gilt die These von Grözinger auch in diesem Kontext als bestätigt: „Gott hat viele Gesichter“²²².

h) Die verschiedenen Vorstellungen von Gott werden in den 41 Raptracks, die das Motiv #1 implizieren, in Form des Redens der Interpret*innen *von*, *zu* und *über* Gott, wie dies in Kapitel 2.1.3 differenziert wurde, vermittelt. Der Fokus liegt in Folge ausschließlich auf dem Reden *zu* Gott, das sich primär im Gebet und somit in der expliziten Adressierung Gottes äußert. Diesbezüglich lässt sich feststellen, dass lediglich drei von dreizehn Rapsongs, in denen Gott von den Künstler*innen direkt adressiert wird, eine eindeutige Gebetssituation imaginieren,²²³ wobei diese als solche im Track *Danke* von Sido zugleich eine Relativierung erfährt: „Das hier ist *kein* Gebet, ich will nur Danke sagen“²²⁴. Diese Line stellt allerdings eine Ausnahme dar, die es im Zuge der Einzeltextanalyse in Kapitel 3.4 genauer zu beleuchten gilt, denn der (in-)direkte Verweis auf das Gebet ist letztlich in vierzehn Rapliedern präsent, auch wenn im Großteil der Songs Gott nicht direkt adressiert wird (z.B. „Hab´ gekämpft mit Dämonen, / Hab´ gehofft und gebetet“²²⁵).

Das Reden *zu* Gott bzw. die explizite Adressierung von Gott kann, wie in Kapitel 2.1.3 erwähnt wurde, in Form der (Für-)Bitte, des Dankes, der Klage und des Lobes gestaltet sein. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Liedtextanalyse, die mögliche Mehrfachkategorisierungen berücksichtigen und u.a. zeigen, dass sich in den Raptracks die Bitte an Gott (10/13) als prädominant erweist, gefolgt von der Klage (4/13), dem Dank (3/13) und

²²¹ Vgl. SIDO FT. ADEL TAWIL, *Der Himmel soll warten*.

²²² A. GRÖZINGER, *Gottesbilder in der Postmoderne* 167.

²²³ Vgl. BAUSA, I.N.S.; vgl. auch SAMRA, *Kennst du das?* 1:51-1:56; vgl. auch SIDO, *Danke*.

²²⁴ SIDO, *Danke* 1:00-1:03 [Hervorhebung durch die Verfasserin der Masterarbeit].

²²⁵ UFO361, *Engel* (2021), URL: https://www.youtube.com/watch?v=46QYehwcB_4 (Stand: 01.11.2022), hier: 0:20-0:24; [in Folge: UFO361, *Engel*].

der Fürbitte (2/13); allerdings richtet keiner der Rapsongs ein explizites Lob an Gott. Ergänzend seien nun ausgewählte Beispiele für die einzelnen Kategorien der Rede *zu* Gott angeführt:

- Bitte an Gott: „Alle rüsten sich, / Bevor dir noch ein Bruder in den Rücken sticht, bitte Gott, beschütze mich!“²²⁶; „Sind jeden Tag an der Flasche, / Bin nicht bei Sinnen, lieber Gott, bitte vergib!“²²⁷
- Klage an Gott: „Mein Gott, wo bist du geblieben?“²²⁸; „Lieber Gott, sag´, was mach´ ich falsch? / Denn eigentlich bin ich ein guter Mensch.“²²⁹
- Dank an Gott: „Für dein Vertrauen dank´ ich auch. Danke, dass du an mich glaubst“²³⁰; „Trotzdem machen sie mir nach, kann´s nicht glauben, lieber Gott. / Gott sei Dank schützt du mich, wenn meine Vespa wieder rollt“²³¹
- Fürbitte an Gott: „Rette ihr Leben! Gib ihnen deinen Segen!“²³²

Des Weiteren bedarf die Rede *zu* Gott spezieller Anredeformulierungen, von denen die Künstler*innen folgende verwenden: Du (8/13), Lieber Gott (7/13), Gott (3/13), Mein Gott (1/13) und Mein Herr (1/13). Die Adressierung eines ‚Du‘ würde, wie in Kapitel 3.1.3.3 erläutert wurde, im Genre *Rap* grundsätzlich die Höherpositionierung des*r Rapper*in gegenüber einem*r inferior gestellten Adressat*in implizieren. Ein derartiges, als hierarchisch einzustufendes Verhältnis lässt sich allerdings, sofern es sich bei dem von den Interpret*innen explizit angesprochenen ‚Du‘ nicht um eine beliebige Person, sondern um Gott handelt, in keinem einzigen Raptrack nachweisen. Es zeigt sich vielmehr ein Hierarchieverhältnis, das dazu tendiert, Gott gegenüber dem*r Rapschaffenden als superioren Part zu inszenieren. Als Beispiel für eine solche Gottesadressierung könnten prinzipiell jegliche Lines, die bislang zur Exemplifizierung von Thesen im Zuge der Liedtextanalyse angeführt wurden, fungieren. Nichtsdestotrotz sei an dieser Stelle explizit der Raptrack *Danke* von Sido, der die Gott zugeschriebene Superiorität besonders

²²⁶ SAMRA, Gott bietet mehr 1:54-1:59.

²²⁷ APACHE 207, Matrix 1:50-1:53.

²²⁸ CELINA FT. SIDO, Wenn es einen Gott gibt 2:59-3:00.

²²⁹ CAPITAL BRA FT. SAMRA, Lieber Gott 0:47-0:52.

²³⁰ SIDO, Danke 1:09-1:11.

²³¹ APACHE 207, Roller (2019), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Fo3DAhiNKQo> (Stand: 01.11.2022), hier: 0:12-0:19.

²³² SIDO, Danke 2:57-2:59.

zu verdeutlichen vermag, zitiert: „Danke für deine Güte. Ich bin das gar nicht wert. / Warum werde ich und nicht du wie ein Star verehrt?“²³³.

3.3.3 Motiv #2: Jenseitsvorstellungen

Die Analyse des Motivs #2 zeigt, dass die Künstler, die sich in ihren Raptracks mit Jenseitsvorstellungen auseinandersetzen, einen primär als Himmel bezeichneten, „über den Wolken“²³⁴ bzw. oben lokalisierten, ewigen, jenseitigen Ort, an dem Gott anzutreffen ist, imaginieren. Das himmlische Reich Gottes verkörpert, wie dies u.a. Bausa in seinem Rapsong *Weit weg* formuliert, zugleich den Aufenthaltsort von Jesus und der als jenseitige Seelentröster und Schmerzlinderer sowie als Begleiter und Beschützer der Menschen im diesseitigen Leben beschriebenen Engel:²³⁵ „Was gibt es da oben, das einen antreibt? / Ich werde Jesus Fragen stellen, bis er mich anschreit. / Ich erzähl´ von meinen Sünden, bis die Engel weinen. / Sind die Tränen der Engel Wein?“²³⁶. Die diversen Interpretationen charakterisieren den Himmel allerdings nicht nur als Heimstätte Gottes, Jesu und der Engel, sondern auch der in der diesseitigen Welt verstorbenen Menschen, wie folgende Lines aus dem Raptrack *Gebet* von Samra verdeutlichen: „Schick´ ein Gebet in den Himmel / An diejenigen, die wir so sehr vermissen“²³⁷. Die irdische Zeit, so deutet dies u.a. auch Raf Camora im Song *Creator* an, ist begrenzt: „Auf Trip ohne Ticket, der Herr scheint mein Hirte zu sein, / Mein Körper nur gemietet auf Zeit“²³⁸; der Himmel verkörpert demgegenüber das letzte Ziel bzw. die endgültige, jenseitige Heimat des Menschen. Diese Vorstellung ist besonders in den Rapliedern *Mein Testament* von Sido und *Weit weg* von Bausa präsent: „Doch es war wohl an der Zeit, Gott holt mich endlich heim“²³⁹; „Ich werde sowas sagen wie: ‚Endlich hast du mich heimgeholt!‘“²⁴⁰. Eine Ambivalenz zwischen den Raptracks bildet diesbezüglich allerdings die Frage, ob die Verstorbenen im Himmel die Fähigkeit besitzen, das Weltgeschehen bzw. die Menschen im Diesseits zu beobachten. Während Sido im Song *Mein Testament* ein solches Szenario imaginiert

²³³ Ebd. 1:24-1:30.

²³⁴ RAF CAMORA, R. R. B. B. 0:35-0:36.

²³⁵ Vgl. BUSHIDO, Augenblick (2005), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1trdFLIVmsk> (Stand: 01.11.2022), hier: 2:45-2:47; vgl. auch RAF CAMORA, Ich zähle sie ab (2012), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GB-61gVOePc> (Stand: 01.11.2022), hier: 2:18-2:25; [in Folge: RAF CAMORA, Ich zähle sie ab]; vgl. auch UFO361, Engel 0:16-0:17; 1:47-1:51; 2:00-2:06.

²³⁶ BAUSA, Weit weg 0:43-0:54.

²³⁷ SAMRA, Gebet 1:02-1:05.

²³⁸ RAF CAMORA, Creator 0:30-0:35.

²³⁹ SIDO, Mein Testament 1:07-1:09.

²⁴⁰ BAUSA, Weit weg 0:18-0:21.

(„Ich guck´ euch zu, ich kann euch sehen von hier. / Bitte verbergt eure Tränen vor mir. / Ich wär´ jetzt auch gern bei euch, doch bitte bleibt da. / Lebt euer Leben, wartet einfach auf den einen Tag.“²⁴¹), stellen Ufo361 und Raf Camora dies im Track *Paradies* kritisch in Frage („Ich frag´ mich, ob all das meine Mama sieht“²⁴²).

Einen weiteren Aspekt, den der Rapper Sido in seinem Lied *Mein Testament* betont, stellt die gelassene und friedliche Atmosphäre im Reich Gottes dar: „Das ist mein letzter Wille, nur falls ich morgen gehen muss. / Vielleicht hau´ ich morgen ab und rauch´ ein Horn mit Jesus. [...] / Ich hab´ meinen Frieden gefunden, er hat mir Flügel geschenkt.“²⁴³. Eng damit verbunden ist das dichotome Verhältnis zwischen dem positiv konnotierten Himmel und der negativ assoziierten Hölle, das sich u.a. im Kontrast zwischen Gott und Teufel bzw. Engel und Teufel widerspiegelt und beispielsweise im Raptrack *Engel Links Teufel Rechts* von Bushido und Sido aufgegriffen wird.²⁴⁴ Die Vorstellung eines Zwischenortes findet sich wiederum in Raf Camoras Song *Ich zähle sie ab* („Vorm Jüngsten Gericht zieht euch der Satan eure Fußfesseln fester“²⁴⁵) sowie als kritische Anfrage im Raplied *Weit weg* von Bausa („Wer entscheidet zwischen Himmelreich und Hölle? / Oder ist das gleich? / Gibt´s vielleicht ´ne Grauzone, in der man dann bleibt, / Wenn man nicht gut oder böse war, nur gelangweilt?“²⁴⁶).

Neben diesen zentralen, in den Raptracks implizierten Jenseitsvorstellungen, die, wie gezeigt werden konnte, u.a. auch spezifische Gotteskonzepte inkludieren und transportieren, seien abschließend noch drei Aspekte erwähnt: (a) Das kritisch-reflexive Raplied *Weit weg* von Bausa impliziert im Gegensatz zu den anderen fünfzehn Songs u.a. auch eine negative Vorstellung des Reich Gottes: „Was passiert, wenn man sagt: ‚Es tut mir leid, ich will nicht länger bleiben‘? / Kann der Himmel ein Gefängnis sein?“²⁴⁷; (b) In drei Rapliedern lässt sich zudem eine Personifizierung des Himmels, dem anthropomorphe Fähigkeiten zugesprochen werden, nachweisen: „Die Menschen machen, dass der Himmel *weint*“²⁴⁸; „Wenn alles vorbei ist, / Nimm mir den Atem, / Doch noch bleib´ ich hier.

²⁴¹ SIDO, *Mein Testament* 1:17-1:28.

²⁴² UFO361 FT. RAF CAMORA, *Paradies* 1:47-1:50.

²⁴³ SIDO, *Mein Testament* 0:38-0:44; 1:09-1:13.

²⁴⁴ Vgl. BUSHIDO FT. SIDO, *Engel Links Teufel Rechts* (2011), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fhm3vqVqbCQ> (Stand: 01.11.2022).

²⁴⁵ RAF CAMORA, *Ich zähle sie ab* 2:06-2:10.

²⁴⁶ BAUSA, *Weit weg* 0:33-0:43.

²⁴⁷ Ebd. 0:55-1:01.

²⁴⁸ UFO361 FT. HANYBAL, *Gott sei Dank* 2:50-2:52 [Hervorhebung durch die Verfasserin der Masterarbeit].

/ Der Himmel soll *warten*.²⁴⁹; (c) Das dritte Beispiel für die personifizierte Himmelsvorstellung verweist zugleich auf den Geheimnischarakter des Jenseits:

Ich hab´ so viele Fragen, aber irgendwie hat keiner Plan.
Es ist ein Geheimnis, das keiner weitersagt.
Ich lad´ die Knarre und dann find´ ich´s raus:
Hab´ ich´s drauf? Hab´ ich´s drauf? Hab´ ich´s drauf? Nein!
Meine Zeit ist noch nicht abgelaufen –
Der Himmel muss noch warten, Bau!²⁵⁰

3.3.4 Motiv #3 und #4: Religions-, Gotteskritik und das Verhältnis der Religionen

Die Gotteskritik äußert sich bei den Rapper*innen primär in Form des Zweifels an Gott, der sowohl mit seinem Nichthandeln angesichts des Leids in der Welt als auch mit seiner Nichtbeweisbarkeit begründet ist, wie dies in Kapitel 3.3.2 unter dem Punkt *Gotteszweifel* ausführlich dargestellt wurde.²⁵¹ Eine alternative Interpretation bieten demgegenüber die Künstler Ufo361 und Hanybal, die in ihrem Rapsong *Gott sei Dank* die Kritik am Leid und an der Ungerechtigkeit in der Welt stärker auf das gesellschaftlich-menschliche Handeln als auf das fehlende göttliche Eingreifen zurückführen, wie folgende Zeile verdeutlicht: „Die Menschen machen, dass der Himmel weint“²⁵².

Des Weiteren kritisiert der Rapper Bausa in seinem Track *Paradox* u.a. diejenigen Personen, deren religiöse/-s Äußerungen bzw. Reden sich nicht im gelebten Glauben widerspiegelt und deshalb eine Paradoxie verkörpert: „Ich wünsche dir, dass Gott es dir vergibt, wenn du Fehler machst.“ / Sagt einer, der noch nie in seinem Leben gebetet hat“²⁵³. Eine weitere Form der Religionskritik impliziert der Rapsong *Erklärt* von Capital Bra, in dem der Interpret folgende Lines rappt: „Ja, wir machen alle Fehler und wir müssen lernen – / Egal, ob Moslem oder Christ, wir beten zu dem Herrn“²⁵⁴. Die Kritik des Künstlers bezieht sich an dieser Stelle primär auf das Spaltungsdenken der Religionen

²⁴⁹ SIDO FT. ADEL TAWIL, *Der Himmel soll warten* 1:23-1:33 [Hervorhebung durch die Verfasserin der Masterarbeit].

²⁵⁰ BAUSA, *Weit weg* 1:56-2:14.

²⁵¹ Vgl. BUSHIDO, *Wie ein Engel*; vgl. auch CELINA FT. SIDO, *Wenn es einen Gott gibt*; vgl. auch SIDO, *Danke*.

²⁵² UFO361 FT. HANYBAL, *Gott sei Dank* 2:50-2:52.

²⁵³ BAUSA, *Paradox* (2021), URL: https://www.youtube.com/watch?v=i_sXeBdTTO4 (Stand: 01.11.2022), hier: 0:25-0:30.

²⁵⁴ CAPITAL BRA, *Erklärt* (2018), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=h3HL3f3NUJU> (Stand: 01.11.2022), hier: 0:13-0:19; [in Folge: CAPITAL BRA, *Erklärt*].

sowie der Gesellschaft und hebt demgegenüber am Beispiel der christlichen und muslimischen Konfession die religiöse Verbindung aller Glaubensgruppen durch den Akt des Betens hervor. Die Betonung des Gebets bildet zugleich einen wichtigen Aspekt für das Verhältnis der Religionen bzw. der Menschen: „Wir sind Brüder, keine Fremde. / Wir sind Brüder bis zum Ende. [...] Scheiß´ auf deine Herkunft, deine Hautfarbe und dein Geschlecht, / Ein schlechter Mensch hat auch mal Recht, ein guter Mensch ist auch mal schlecht“²⁵⁵. Capital Bra betont somit in Bezug auf das Beziehungsverhältnis bzw. den Dialog zwischen den verschiedenen Religionen die Gemeinschaft und die Gleichheit aller Menschen, ein Anspruch, den beispielsweise auch Bausa im Raptrack *I.N.S.* an Gott stellt: „Sind nicht alle Menschen vor dir gleich?“²⁵⁶.

3.3.5 Motiv #5: Weitere religiöse bzw. biblisch-theologische Motive

Abschließend seien die weiteren, in neun von 43 Rapliedern implizierten religiösen bzw. biblisch-theologischen Motive angeführt und mit Beispielen konkretisiert:

- Teufel bzw. Satan: „Es hört sich so verrückt an, ich hör´ den Teufel flüstern“²⁵⁷; „Engel auf der Schulter spielt Metallica, / Teufel schreibt mir einen Part“²⁵⁸
- 7-Tages-Schöpfung bzw. Entstehung der Welt²⁵⁹
- Paradies bzw. Garten Eden mit der Verführung durch die Schlange: „Vienna meine Stadt, Fünfhaus ist mein Garten Eden, / Schlangen warnten mich, sagten, ‚Raf, du kannst alles nehmen!‘, ja“²⁶⁰
- Noah und die Arche: „Bin Noah, die Welt ist im Koma, / Ich hol´ meine Fans, ausverkauftes Konzert auf der Arche“²⁶¹
- Weiße Taube: „Weiße Taube wird im Schatten anthrazit, / Schwarzer Rabe färbt sich wieder weiß im Paradies“²⁶²
- Kreuz: „Egal, wie hoch das Kreuz ist, ich seh´s von unten“²⁶³

²⁵⁵ CAPITAL BRA, Erklärt 0:46-0:50; 1:10-1:16.

²⁵⁶ BAUSA, I.N.S. 1:21-1:22.

²⁵⁷ SAMRA, Gott bietet mehr 2:02-2:05.

²⁵⁸ UFO361 FT. RAF CAMORA, Paradies 2:23-2:29.

²⁵⁹ Vgl. RAF CAMORA, Creator 0:58-1:10; vgl. auch Kapitel 3.3.2, Unterpunkt *Gott als Schöpfer und Herrscher über die Welt*.

²⁶⁰ UFO361 FT. RAF CAMORA, Paradies 2:57-3:04.

²⁶¹ RAF CAMORA, Creator 1:37-1:42.

²⁶² UFO361 FT. RAF CAMORA, Paradies 2:36-2:42.

²⁶³ BAUSA, I.N.S. 1:25-1:28; vgl. auch 0:10-0:13.

3.4 Einzeltextanalyse: *Danke* von Sido

Der Rapsong *Danke*, der im Jahr 2008 als 19. Track des Albums *Ich und meine Maske* von Sido publiziert wurde, orientiert sich an der klassischen, in Kapitel 3.1.3.1 erläuterten Struktur: Intro – 1. Strophe – Refrain – 2. Strophe – Refrain – 3. Strophe – Refrain (3x). Die jeweiligen Songabschnitte werden in Folge nicht nur einzeln und chronologisch, sondern auch in Bezug aufeinander beleuchtet, um eine möglichst adäquate, präzise Liedtextanalyse zu gewährleisten, wobei angemerkt werden muss, dass die durchgeführte Interpretation keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, da sie trotz der angestrebten Objektivität letztlich ein zum Teil subjektiv geprägtes Verfahren darstellt.

Die Einzeltextanalyse fokussiert sich in einem ersten Schritt auf das Intro des Rapliedes *Danke* von Sido:

Das hier ist dein Song.
Und ja, ich weiß, ich hab´ oft gesagt, ich glaub´ nicht,
doch jeder Mensch braucht dich.
Ja, auch ich.
Es wird Zeit, dass wir beide mal miteinander reden
Oder dass zumindest ich mal mit dir rede.
Hör´ dir an, was ich zu sagen hab´!²⁶⁴

Die ersten Lines des Raptracks implizieren die Vorstellung von Gott als Notwendigkeit für das Leben jeder einzelnen Person, wie dies bereits im Zuge der Querschnittsanalyse in Kapitel 3.3.2 herausgefiltert wurde (,Doch jeder Mensch braucht dich. / Ja, auch ich.'). Zudem deutet das Intro darauf hin, dass *Danke* dem explizit als ,Du' adressierten Gott gewidmet ist (,Das hier ist dein Song'). Das Reden *zu* Gott als Dank, Bitte und Fürbitte – und das sei vorweggenommen – gestaltet sich sowohl im Intro als auch in den Strophen eindeutig in Form des Gebets bzw. des persönlichen Ansprechens von Gott (,Es wird Zeit, dass wir beide mal miteinander reden / Oder dass zumindest ich mal mit dir rede'), obwohl dies nicht die Intention des Künstlers zu sein scheint, wie folgende Zeile des Refrains andeutet: ,Das hier ist kein Gebet, ich will nur Danke sagen'. Demzufolge ist der Raptrack *Danke* von einer Ambivalenz geprägt, die aus dem expliziten Rekurs auf traditionelle Gebetsformen einerseits (z.B. ,Amen') und der gleichzeitigen, dazu

²⁶⁴ SIDO, *Danke* 0:03-0:21.

widersprüchlich wirkenden Ablehnung der Bezeichnung des Redens *zu* Gott als Gebet andererseits resultiert und die sich zugleich mit der ersten Line der ersten Strophe, welche die Distanz des Rappers Sido zum Akt des Betens begründet, erklären lässt:

Das letzte Mal, als ich gebetet hab´, ist lange her. Ich komm´ mir komisch vor.
Beim letzten Mal hab´ ich dich angebettelt: ‚Bitte hol´ mich fort!‘,
Doch du hast dich mir nicht gezeigt,
Deshalb nahm ich mir dich als Feind. Es tut mir leid! Verzeih´ mir!
Ich hab´ dich ausgelacht, dich kleingeredet und verachtet.
Ich war ständig auf 180. Du sagst: ‚Na und? Das macht nichts.‘,
Doch ich muss Buße tun. Ich weiß, das geht nicht.
Nichts wär´ gut genug. Alles wär´ zu wenig.
Ich hoffe, du verstehst mich und das hier ist nicht vergeblich.
Ich hoff´ auch nicht wirklich auf ´n weltbewegendes Ergebnis,
Kein grelles Licht, kein Zeichen, ich will mich nur nicht mehr streiten.
Vergiss die alte Zeit, wenn diese Zeilen dich erreichen. Amen.²⁶⁵

Die an Gott gerichtete, als Todeswunsch zu deutende, unerfüllt gebliebene Bitte des Interpreten (‚Beim letzten Mal hab´ ich dich angebettelt: ‚Bitte hol´ mich fort!‘, / Doch du hast dich mir nicht gezeigt‘) bildet den Auslöser für dessen negative Einstellung zu Gott, die sich in Spott, Abwertung, Verachtung und Zorn widerspiegelt und ihn, wie dies auch in Kapitel 3.3.2 angeführt wurde, als Feindbild, mit dem man hadern bzw. streiten kann, imaginiert. Sido entschuldigt sich allerdings für sein Fehlverhalten und bittet Gott, der sich als barmherzig erweist, um Verzeihung: ‚Du sagst: ‚Na und? Das macht nichts.‘ / Doch ich muss Buße tun.‘. Der Rapsong *Danke* impliziert demgemäß nicht nur die Motive des vergebenden und des barmherzigen Gottes, die u.a. auch in der Querschnittsanalyse erwähnt wurden, sondern skizziert zugleich den klassisch biblisch-theologischen Konnex zwischen Sünde, Reue bzw. Buße und Vergebung. Das Reden *zu* Gott erweist sich somit im ersten Part des Raptracks primär als Bitte um Verzeihung (‚Es tut mir leid! Verzeih´ mir!‘). Der Rapper betont zuletzt, dass es keines großen Zeichens bedarf, um die Versöhnung zwischen ihm und Gott zu besiegeln, sondern dass seine Hoffnung und seine Bitte lediglich in der Beendigung des Streites liegen (‚Kein grelles Licht, kein Zeichen, ich will mich nur nicht mehr streiten‘). Dies könnte grundsätzlich in zweierlei Hinsicht gedeutet werden: (a) Das ‚Ich‘ hat aufgegeben, sich mit Gott zu streiten,

²⁶⁵ Ebd. 0:22-1:00.

weil er*sie sich nicht mehr mit ihm auseinandersetzen will bzw. kann (= Resignation); (b) Das ‚Ich‘ möchte den Streit beenden und sich mit Gott versöhnen, weil er*sie das göttliche Heilshandeln an ihm*r selbst erlebt hat (= Umkehr). Sowohl die bisherigen Analyseergebnisse als auch der Refrain sowie Strophe 2 und 3, in denen Sido u.a. die positiven Aspekte seines Lebens auf Gott zurückführt, sich dafür bedankt und dafür plädiert, dass dieser auch anderen Menschen sein Heilshandeln offenbart, verdeutlichen, dass im Raplied *Danke* die Option der Umkehr und nicht die der Resignation prädominant ist. Am Ende des zweiten Parts wiederholt der Interpret schließlich seine Bitte:

Danke für deine Güte. Ich bin das gar nicht wert.
Warum werde ich und nicht du wie ein Star verehrt?
Ich weiß, da, wo ich bin, wär´ ich nicht ohne dich.
Mach´ dafür, was du willst mit mir, schon´ mich nicht.
Alles hat seinen Grund. Alles hat zwei Gesichter.
Alles passiert, weil es passieren soll. Ich mein´, guck´ mich an.
Ich war ganz unten. Ich war der letzte Scheiß,
Doch nur damit ich mein neues Leben zu schätzen weiß.
Ich hab´ meinen Sohn wieder. Ich bin gesund – Mama auch.
Ich fühl´ mich wie in Mamas Bauch, schlecht gelaunt sieht anders aus.
So soll es bleiben. Ich will mich nicht mehr mit dir streiten.
Ich bin ein neuer Mensch, wenn diese Zeilen dich erreichen. Amen.²⁶⁶

Das Reden *zu* Gott gestaltet sich in der zweiten Strophe nicht nur als Bitte, sondern primär als Dank an Gott für alles Gute und Positive – Erfolg, Leben, Gesundheit und Familie, wobei der Künstler zugleich mit familiären Metaphern arbeitet und somit das von Gott geschenkte Leben als eine mit Geborgenheit assoziierte Existenz stilisiert (‚Ich fühl´ mich wie in Mamas Bauch, schlecht gelaunt sieht anders aus‘). Der zweite Part des Raptracks *Danke* beinhaltet allerdings nicht nur das Konzept von Gott als Adressat des Dankes, sondern auch die Vorstellung eines gütigen Gottes, der, wie bereits in Kapitel 3.3.2 dargestellt wurde, u.a. vom Rapper Sido als den Menschen gegenüber superior charakterisiert wird (‚Danke für deine Güte. Ich bin das gar nicht wert. / Warum werde ich und nicht du wie ein Star verehrt?‘; ‚Mach´ dafür, was du willst mit mir, schon´ mich nicht‘). Dies impliziert ein stark hierarchisches Verhältnis, das sich, wie in weiterer Folge der Analyse gezeigt werden soll, insbesondere mit der dritten Strophe, in dem das Reden *zu*

²⁶⁶ Ebd. 1:24-2:00.

Gott u.a. auch als Befehl interpretiert werden könnte, und dem Refrain, in dem sich die göttlich-menschliche Beziehung als wechselseitige Bezogenheit aufeinander ausdrückt, als unvereinbar erweist.

Im Gegensatz zu anderen Rapschaffenden, die in Kapitel 3.3.2 zitiert wurden und Gott als ‚Geber‘ und ‚Nehmer‘, der gute Handlungen belohnt und schlechtes Verhalten bestraft, charakterisieren, verzichtet Sido auf die Imagination des Tun-Ergehen-Zusammenhangs und interpretiert die Welt als eine, die grundsätzlich von der Dichotomie von Gut und Böse geprägt ist. Das bedeutet, dass das Leben positive und negative Aspekte impliziert (‚Alles hat zwei Gesichter‘), die in gewissermaßen sogar vorbestimmt bzw. begründet sind (‚Alles hat seinen Grund. [...] Alles passiert, weil es passieren soll‘). Eine derartige Denkweise würde die Vorstellung eines blinden Schicksals bzw. eines handlungsunfähigen Gottes, das/der sich nicht beeinflussen bzw. verändern lässt, begünstigen, was allerdings mit Blick auf das dem Raptrack *Danke* prägende Konzept eines Gottes, der in das Leben der Menschen einzugreifen vermag, widerspricht und sich als problematisch erweist, denn Sido plädiert in den Strophen 2 und 3 eindeutig für einen Gott, der die Fähigkeit besitzt, nicht nur persönlich an ihm, sondern an der gesamten Menschheit zu handeln, woraus zu folgern ist, dass er in Bezug auf Gott weder den Aspekt der Allmacht noch den der Güte einschränken möchte. Während der Interpret also im zweiten Part, in dem sich bereits die Frage nach der Handlungsfähigkeit bzw. Wirkmächtigkeit Gottes in der Welt aufdrängt, noch versucht, auf individueller bzw. persönlicher Ebene die Güte und Allmacht Gottes zusammenzudenken, indem er die positiven Aspekte seines Lebens auf Gott zurückführt und die negativen Faktoren gleichzeitig als zu akzeptierende Bedingung der menschlichen Existenz relativiert, stößt er in der dritten Strophe, die die sozialgesellschaftliche Ebene und folglich das Leid in der Welt mitberücksichtigt, an seine Grenzen:

Wenn es Probleme gibt, tauchst du auf und hältst die Hand an.
Danke für deine Hilfe, doch jetzt geh´ und hilf den anderen!
Ich fahr´ alleine weiter. Wenn's sein muss, lauf´ ich.
Ich schaff´ das schon. Hau´ ab! Los! Die Welt braucht dich.
Denn für viel zu viele Menschen hält der Winter ewig.
Der nette Nachbarssohn hält sich ´n kleines Kind im Käfig.
Im Nahen Osten nichts Neues. Im Westen auch nicht besser.
Vater missbraucht die Schwester, Bruder geht und klaut ein Messer.

Überall nur Hass, Hunger und Langeweile.

Mama steht für die Familie die ganze Nacht an der Meile.

Du musst handeln! Tu´ was dagegen! Rette ihr Leben! Gib ihnen deinen Segen!

Guck´ doch nicht einfach zu! Nimm's in die Hand, so wie bei mir!

Du musst die Zügel halten, das erwarten sie von dir.

Ich kann sie laut hören. Sie wollen sich mit dir streiten.

Kümmer´ dich um sie, damit auch ihre Zeilen dich erreichen. Amen.²⁶⁷

Im dritten Part des Raptracks *Danke* betont der Künstler wiederholt die göttliche Güte, die sich u.a. im Konzept des helfenden Gottes widerspiegelt (‚Danke für deine Hilfe‘), als auch die Allmacht Gottes, die primär durch die Vorstellung von Gott als Beschützer, Retter und Notwendigkeit für die Welt (‚Wenn es Probleme gibt, tauchst du auf und hältst die Hand an‘; ‚Rette ihr Leben!‘; ‚Die Welt braucht dich‘) suggeriert wird. Nichtsdestotrotz liegt der Fokus der letzten Strophe auf der Forderung an Gott, den Menschen angesichts der diversen gesellschaftlich sowie innerfamiliär existierenden Missstände, von denen der Interpret explizit Pädophilie, Krieg, Missbrauch, Gewalt, Hass, Hungersnot und Prostitution anführt, zu helfen und in das Weltgeschehen einzugreifen, wobei das Anliegen des Rappers Sido verschiedene Deutungsmöglichkeiten eröffnet:

- Appell: Das ‚Ich‘ formuliert aufgrund der Hoffnung, dass Gott nicht nur an ihm*r, sondern auch an den anderen Menschen sein Heil wirkt, einen Appell an Gott, um sein Handeln in der Welt zu initiieren, was bezeugen würde, dass das ‚Ich‘ an das göttliche Wirken auf persönlicher *und* gesellschaftlicher Ebene glaubt: ‚Danke für deine Hilfe, doch jetzt geh´ und hilf den anderen‘; ‚Nimm´s in die Hand, so wie bei mir!‘.
- Befehl: Ein signifikantes Merkmal der dritten Strophe bildet der Einsatz von Befehlswörtern – sei es in Form von Imperativen (z.B. ‚Hau´ ab! Los!‘; ‚Gib ihnen deinen Segen!‘) oder mittels des Modalverbs *müssen* (z.B. ‚Du musst die Zügel halten‘). Die Möglichkeit, dass der Mensch Gott etwas befiehlt bzw. das göttliche Handeln durch seine Worte beeinflussen oder gar lenken kann, erweist sich allerdings als ein schwieriges Gedankenkonstrukt, das zugleich auch einen Widerspruch zu dem im Rapsong *Danke* implizierten Konzept eines superioren Gottes verkörpert.

²⁶⁷ Ebd. 2:24-3:12.

- Klage: Der letzte Part des Rapliedes *Danke* ist von einer Gotteskritik, die nicht auf die Infragestellung der göttlichen Existenz, sondern vielmehr auf die Möglichkeit der Handlungsfähigkeit bzw. der Allmacht Gottes zielt, geprägt, wie dies auch in Kapitel 2.1.4.2 mit Blick auf die Theodizeefrage sowie in Kapitel 2.2.1.1 als Einbruchsstelle für den Gottesglauben im Jugendalter nach K. E. Nipkow verhandelt wurde. Die Kritik äußert sich im Raptrack primär in Form der Klage, sodass sich Gott schließlich als Adressat des Dankes, der (Für-)Bitte *und* der Klage herausstellt: ‚Du musst handeln! Tu´ was dagegen!‘; ‚Guck´ doch nicht einfach zu!‘.

Die Notwendigkeit bzw. das Bedürfnis, eine derartige Forderung an Gott zu äußern – unabhängig davon, ob diese nun als Appell, Befehl oder Klage interpretiert wird –, bestätigt die These, dass der Künstler das göttliche Heilshandeln lediglich im Rahmen seiner eigenen, persönlichen Erfahrung zu bezeugen vermag und die Behauptung des Eingreifens Gottes auf der sozial-gesellschaftlichen Ebene angesichts des Leids in der Welt letztlich scheitert. Der Raptrack *Danke* von Sido spielt somit eindeutig auf die Theodizeeproblematik an und eröffnet die Diskussion um die Widersprüchlichkeit eines allmächtigen *und* gütigen Gottes sowie diverser Theodizeestrategien. In Bezug auf die Zielgruppe der Sekundarstufe II kann diesbezüglich die Verbindung zu dem neu definierten Deismus von Jugendlichen hergestellt werden, der, wie in Kapitel 2.2.1.2 erläutert wurde, von der Vorstellung eines Gottes geprägt ist, der sich einerseits aus der Welt zurückzieht und somit auf der sozial-gesellschaftlichen Ebene nicht handelt bzw. eingreift und andererseits zugleich für die individuellen bzw. persönlichen Anliegen jedes*r Einzelnen zur Verfügung steht. Daraus kann gefolgert werden, dass sich einzelne Schüler*innen an dem dargestellten, im Rapsong *Danke* implizierten Widerspruch zwischen der Existenz der Güte *und* Allmacht Gottes auf individuell-persönlicher Ebene und der Abwesenheit dieser Aspekte auf sozial-gesellschaftlicher Ebene möglicherweise keineswegs stoßen und diesen unreflektiert akzeptieren. Die Unterrichtskonzepte in Kapitel 4.2.1 und 4.2.2 setzen u.a. bei dieser Problematik bzw. Ambivalenz an, wobei der Raptrack *Danke* letztlich nicht nur auf die Theodizeefrage reduziert werden sollte, da der Song, wie die Einzeltextanalyse verdeutlicht, diverse Gotteskonzepte impliziert.

Abschließend soll der Refrain, der im Rapsong insgesamt fünfmal inkludiert ist, analysiert werden:

Das hier ist kein Gebet, ich will nur Danke sagen –
Dafür, dass du mir ´nen Engel schickst an manchen Tagen,
Dafür, dass du mir das Leben zeigst.
Für dein Vertrauen dank´ ich auch. Danke, dass du an mich glaubst.
Das ist kein Schlüssel zum Himmel, ich will nur Danke sagen –
Dafür, dass du mir zeigst, ich brauche keine Angst zu haben,
Dafür, dass du mir das Leben zeigst.
Bitte halt´ mir einen Platz frei in der Ewigkeit!²⁶⁸

Die Hook des Rapliedes *Danke* von Sido zeichnet sich nicht nur durch die bereits zuvor analysierte Relativierung des Gebetsaktes („Das hier ist kein Gebet, ich will nur Danke sagen“) aus, sondern ist zugleich primär vom Reden *zu* Gott in Form des Dankes geprägt. Die Vorstellung von Gott als Adressat des Dankes, die bereits in der 2. und 3. Strophe präsent ist, verknüpft sich im Refrain mit verschiedenen Gotteskonzepten:

- a) Gott als Beistand, der Engel sendet („Dafür, dass du mir einen Engel schickst an manchen Tagen“)
- b) Gott als ein Teil der göttlich-menschlichen Beziehung, der sein Vertrauen in die Menschen setzt und somit die wechselseitige Bezogenheit von Gott und Mensch betont („Für dein Vertrauen dank´ ich auch. Danke, dass du an mich glaubst“): Dieses Motiv verkörpert zugleich eine gewisse Relativierung des im Raplied *Danke* imaginierten, hierarchischen Verhältnisses zwischen einem superioren Gott als ‚Du‘ und einem inferior gestellten Menschen als ‚Ich‘.
- c) Der angstnehmende Gott („Dafür, dass du mir zeigst, ich brauche keine Angst zu haben“): Dies stellt einen Kontrast zu der Querschnittsanalyse in Kapitel 3.3.2 dar, in dem Gott von einzelnen Künstlern als angsteinflößend charakterisiert wurde.
- d) Der Gott des Lebens, der den Menschen allerdings nicht nur das irdische, sondern auch das jenseitige Leben schenkt („Das ist kein Schlüssel zum Himmel, ich will nur Danke sagen [...] / Dafür, dass du mir das Leben zeigst. / Bitte halt´ mir einen Platz frei in der Ewigkeit!“): Dieses Konzept impliziert zugleich, wie auch in

²⁶⁸ Ebd. 1:00-1:23; 2:00-2:23; 3:12-4:23.

Kapitel 3.3.3 dargestellt wurde, die Lokalisierung von Gott im Himmel bzw. in der Ewigkeit.

In einem letzten Analyseschritt gilt es folglich, den musikalisch-religiösen Aspekt des Raptracks zu berücksichtigen, denn Rap stellt, wie in Kapitel 3.1.2 betont wurde, ein Gesamtkonzept aus Text *und* Musik dar. Der Song *Danke* von Sido inkludiert diesbezüglich religiöse Elemente in Form von Glocken und Gesang. Der 22-malige Einsatz der Kirchenglocken orientiert sich am Beat bzw. am Rhythmus, der einem 4/4-Takt folgt und dazu führt, dass jeweils beim 1. Schlag von vier 4/4-Takten die Glocken erklingen (1-2-3-4 / 1-2-3-4 / 1-2-3-4 / 1-2-3-4 / 1-2-3-4 / ...). Die Kirchenglocken werden dabei in der Hook sowie in der zweiten Hälfte der Parts durch einen von männlichen, dunklen Stimmen geprägten Choral bzw. Gesang, der jeweils acht Schläge lang ertönt, begleitet;²⁶⁹ beim Intro und den einleitenden Beats der Strophen verzichtet der Interpret auf den Begleitgesang und setzt lediglich die Glocken ein. Somit zeigt sich deutlich, dass der Raptrack *Danke* nicht nur textlich, sondern auch musikalisch dem Kontext der Religion entspringt.

²⁶⁹ Vgl. ebd. 0:36-0:42.

4 Der Weg in die Praxis: Gott – Rap – Jugendtheologie

4.1 Das Konzept der Jugendtheologie

4.1.1 Der Begriff *Jugendtheologie*: Definition, Grundprinzip und die konstitutiven Elemente *Subjektorientierung* und *Laientheologie*

In ihrem Grundlagenwerk *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive* aus dem Jahr 2011 formulieren Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer eine erste Begriffsbestimmung des Konzepts der Jugendtheologie: „Jugendtheologie [ist] bestimmt als Reflexion und Kommunikation religiöser Vorstellungen durch Jugendliche, wobei sich die Reflexion sowohl auf eigene Vorstellungen als auch auf die Vorstellungen anderer Menschen sowie deren Ausdruck etwa in religiösen Praktiken und Riten beziehen kann“²⁷⁰. Sie betonen allerdings zugleich, dass der Ansatz der Jugendtheologie letztlich nicht durch eine möglichst präzise Definition diskursfähig zu werden vermag, sondern vielmehr durch die ihr eingeschriebene Einstellung zu der Zielgruppe: „*Jugendliche sollen als Theolog[*innen] wahrgenommen, anerkannt und geachtet werden!*“²⁷¹. An dem Grundprinzip der Wahrnehmung, Anerkennung und Achtung von Jugendlichen als Theolog*innen orientieren sich schließlich auch diejenigen Autor*innen, die das Konzept der Jugendtheologie in Folge aufgreifen, kritisch reflektieren, ergänzen und/oder weiterentwickeln.

Zwei wesentliche, konstitutive Elemente für die Wahrnehmung von Jugendlichen als Theolog*innen bilden die Subjektorientierung und die Laientheologie. Schüler*innen dürfen demzufolge in keinerlei Hinsicht zu Objekten der Belehrung degradiert werden, sondern müssen von den Lehrkräften als Subjekte, die sowohl über eigene religiöse Vorstellungen verfügen, als auch die Fähigkeit besitzen, über diverse, individuelle sowie sozial-gesellschaftlich prägnante religiöse Vorstellungen zu reflektieren und zu

²⁷⁰ Thomas SCHLAG/Friedrich SCHWEITZER, *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neukirchen-Vluyn 2011, 180; [*in Folge*: T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, *Brauchen Jugendliche Theologie?*]; vgl. auch Thomas SCHLAG/Friedrich SCHWEITZER, *Rückfragen – Klärungen – Perspektiven*, in: Thomas SCHLAG/Friedrich SCHWEITZER u.a. (Hgg.), *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion*, Neukirchen-Vluyn 2012, 165-180, hier: 174; [*in Folge*: T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, *Rückfragen, Klärungen und Perspektiven*].

²⁷¹ T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, *Brauchen Jugendliche Theologie?* 181 [Hervorhebung durch T. SCHLAG und F. SCHWEITZER]; vgl. auch Thomas SCHLAG, *Von welcher Theologie sprechen wir eigentlich, wenn wir von Jugendtheologie reden?*, in: Petra FREUDENBERGER-LÖTZ/Friedhelm KRAFT/Thomas SCHLAG (Hgg.), »Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut«. *Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie*, Band 1: *Jahrbuch für Jugendtheologie*, Stuttgart 2013, 9-23, hier: 18; [*in Folge*: T. SCHLAG, *Jugendtheologie*].

kommunizieren, eingestuft werden.²⁷² Die Subjektorientierung spiegelt sich u.a. in der Beschreibung der Jugendtheologie nach Freudenberger-Lötz wider:

Jugendliche werden als kompetente Gesprächspartner[*innen] in theologischen Gesprächen wahrgenommen, d.h. es wird davon ausgegangen, dass sie in Abhängigkeit von ihren Vorerfahrungen und aktuellen Impulsen eine eigenständige Theologie entwickeln, die im Religionsunterricht zu einem gleichberechtigten Dialog zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkraft und theologischer Tradition führen kann und soll.²⁷³

Die These von Freudenberger-Lötz verdeutlicht, dass, wie u.a. auch Schlag und Schweitzer betonen, die Subjektorientierung nicht auf die individuelle Ebene beschränkt werden darf, sondern dass es parallel dazu auch sozial-gesellschaftliche bzw. dialogische sowie theologische Aspekte zu berücksichtigen gilt,²⁷⁴ womit zugleich auf die drei Ebenen der Jugendtheologie, die in Kapitel 4.1.3 detaillierter erläutert werden, verwiesen sei.

In der Wahrnehmung von Jugendlichen als Theolog*innen spielt den diversen Autor*innen zufolge neben der Subjektorientierung auch ein spezifisches Verständnis von Theologie eine zentrale Rolle. Der Begriff *Theologie* kann gemäß den Ausführungen von Schlag und Schweitzer sowie von Reiß und Freudenberger-Lötz, die sich u.a. auf Härle berufen, als gedankliche Durchdringung, Reflexion und Überprüfung des Glaubens bzw. religiöser Vorstellungen definiert werden, wozu nicht nur akademische Theolog*innen, sondern prinzipiell alle Menschen fähig sind.²⁷⁵ Die Schüler*innen stellen nämlich – und das ist wichtig zu betonen – keine Expert*innen der Theologie dar, sondern entwickeln ihre religiösen Vorstellungen, Thesen und Perspektiven auf Basis ihrer individuellen Fragen und Lebenswelten, weshalb das Konzept der Jugendtheologie von der wissenschaftlich-akademischen Theologie abgegrenzt und zugleich der Laientheologie zugeordnet

²⁷² Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 11; vgl. auch Uta POHL-PATALONG, Religionspädagogik – Ansätze für die Praxis, Göttingen 2013, 19; [*in Folge*: U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik]; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 27-28; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Rückfragen, Klärungen und Perspektiven 173-174.

²⁷³ Petra FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, München 2012, 12; [*in Folge*: P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen].

²⁷⁴ Vgl. T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Rückfragen, Klärungen und Perspektiven 173-174.

²⁷⁵ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 12; vgl. auch Annike REIß/Petra FREUDENBERGER-LÖTZ, Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, in: Bernhard GRÜMME/Hartmut LENHARD/Manfred L. PIRNER (Hgg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Band 1: Religionspädagogik innovativ, Stuttgart 2012, 133-145, hier: 134; [*in Folge*: A. REIß/P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Didaktik des Theologisierens]; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 22.

werden sollte.²⁷⁶ Die Jugendtheologie als Laintheologie, die als eine legitime Form der Theologie existiert, darf allerdings weder das theologische Denken von Schüler*innen als minderwertig oder anders einstufen noch einen Missionierungscharakter besitzen oder lediglich der Vermittlung von dogmatischen Inhalten dienen,²⁷⁷ sondern impliziert laut Schlag und Schweitzer die Intention, „die auf religiöse Mündigkeit der Laien zielende Fähigkeit, sich ein eigenes Urteil in theologischen Fragen zu bilden“²⁷⁸, zu fördern, was zugleich stark mit der von Schlag akzentuierten „Notwendigkeit theologischer Reflexion für und durch Laien“²⁷⁹ korrespondiert.

4.1.2 Kinder- und Jugendtheologie: Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Ziele

Die Abgrenzung der Lebensaltersstufe *Jugend* erweist sich Dieterich zufolge als schwierig und unscharf, wobei sich in der heutigen Gesellschaft primär die umfassende Zeitspanne vom 12. bis zum 25. Lebensjahr als Jugendzeit, in der die Schüler*innen/Student*innen/Berufstätigen im Alter von zwölf bis 21 Jahren verstärkt von der (Nach-)Pubertät geprägt sind, etabliert hat.²⁸⁰ Bezogen auf die Zielgruppe der Masterarbeit bedeutet dies, dass die Schüler*innen der Sekundarstufe II definitiv als Jugendliche eingestuft werden können, weshalb es folglich einer Abgrenzung der Jugend- von der zeitlich früher etablierten Kindertheologie bedarf.

Zunächst gilt es allerdings, die Gemeinsamkeiten der Kinder- und Jugendtheologie, die weitgehend bereits in Kapitel 4.1.1 expliziert wurden und die das Konzept der Jugendtheologie mit Blick auf die angestrebten Ziele zu präzisieren vermögen, anzuführen:

²⁷⁶ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 12; vgl. auch A. REIß/P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Didaktik des Theologisierens 134; vgl. auch T. SCHLAG, Jugendtheologie 12-13; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie 22-23; 47; 180.

²⁷⁷ Vgl. U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 19; vgl. auch Thomas SCHLAG, Kinder- und Jugendtheologie, in: Ulrich KROPAČ/Ulrich RIEGEL (Hgg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 232-238, hier: 235; [in Folge: T. SCHLAG, Kinder- und Jugendtheologie]; vgl. auch T. SCHLAG, Jugendtheologie 12; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 23; 47; 155; 180.

²⁷⁸ T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 48.

²⁷⁹ T. SCHLAG, Jugendtheologie 13.

²⁸⁰ Vgl. Veit-Jakobus DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm, in: Veit-Jakobus DIETERICH (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, 31-50, hier: 32; 49; [in Folge: V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen].

- 1) Definition bzw. Grundprinzip der Wahrnehmung, Achtung und Anerkennung von Schüler*innen als Theolog*innen, die die Fähigkeit zur Reflexion und Kommunikation religiöser Vorstellungen besitzen²⁸¹
- 2) Subjektorientierung als konstitutives Element²⁸²
- 3) Theologieverständnis: Kinder- und Jugendtheologie als Laintheologie²⁸³
- 4) Struktur: Theologie *von*, *für* und *mit* Kinder(n) und Jugendliche(n)²⁸⁴
- 5) Das übergreifende Ziel der Kinder- und Jugendtheologie lässt sich nach Schlag und Schweitzer folgendermaßen beschreiben: „Kinder oder Jugendliche sollen ermutigt werden, selbst theologisch nachzudenken, und sie sollen in der Ausbildung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die dafür erforderlich sind, unterstützt werden. Auf diese Weise soll ihre theologische Urteilsfähigkeit gefördert werden, damit sie auch in religiöser Hinsicht mündig werden können“²⁸⁵. Der in der Definition implizierte Verweis auf die Förderung des theologischen Nachdenkens sowie des Aufbaus der dafür notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen seitens der Kinder und Jugendlichen bildet eine Parallele zu den Zielformulierungen von Freudenberger-Lötz und Pohl-Patalong.²⁸⁶ Im Zusammenhang mit der Förderung der theologischen Urteilsfähigkeit sowie der religiösen Mündigkeit der Schüler*innen, die Schlag und Schweitzer in ihrer Definition ebenfalls ausdrücklich betonen, verweist Freudenberger-Lötz mit dem Aufbau von kognitiver Klarheit und emotionaler Sicherheit auf ein weiteres zentrales Ziel der Kinder- und Jugendtheologie.²⁸⁷ Der Aspekt der kognitiven Klarheit zielt darauf, durch den Erwerb eines vernetzten Grundwissens und der ‚Ordnung‘ der religiösen Vorstellungswelt der Schüler*innen deren Argumentationsfähigkeit in theologischen Gesprächen zu festigen und zu erweitern, sodass die Schüler*innen in Bezug auf

²⁸¹ Vgl. T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 28.

²⁸² Vgl. ebd. 28.

²⁸³ Vgl. Petra FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Jugendtheologie? Ein Beitrag aus der Perspektive jugendtheologischer Forschung in Kassel, in: Thomas SCHLAG/Friedrich SCHWEITZER u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 118-129, hier: 119; [*in Folge*: P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Jugendtheologie?].

²⁸⁴ An dieser Stelle sei auf Kapitel 4.1.3 verwiesen.

²⁸⁵ T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 28-29.

²⁸⁶ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 13; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 13; vgl. auch U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 19.

²⁸⁷ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 13; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 13.

religiöse bzw. existentielle Grundfragen nicht nur Antwortmöglichkeiten entwickeln, sondern auch diskursfähig werden, indem sie ein persönliches Urteil bzw. einen individuellen Standpunkt, das bzw. der in Auseinandersetzung mit diversen Erkenntnissen, Erfahrungen und/oder Perspektiven auch immer wieder neu hinterfragt, modifiziert und weiterentwickelt werden darf, glaubwürdig, selbstbewusst und religiös mündig vertreten.²⁸⁸ Dies kann Freudenberger-Lötz zufolge wiederum zur Förderung der emotionalen Sicherheit von Kindern und Jugendlichen beitragen.²⁸⁹

Die Differenzen zwischen der Kinder- und Jugendtheologie, die in Folge erläutert werden, betreffen in erster Linie lebensweltliche, entwicklungspsychologische und kognitive Faktoren:

- 1) Kinder und Jugendliche unterscheiden sich nicht nur aufgrund ihres Lebensalters, sondern auch in der damit prinzipiell korrespondierenden Quantität an Wissen, Erfahrung und Fähigkeiten, die mit einem höheren Alter potentiell steigt.²⁹⁰ Eine weitere, damit eng verbundene Differenzkategorie bilden die diversen Lebenswelten der Schüler*innen, die sich u.a. aufgrund der Altersspezifik in der Bedeutung der Familie und der Peergroup, in den Herausforderungen und Krisen sowie in den Interessen der jeweiligen Individuen unterscheiden.²⁹¹
- 2) Ein wesentliches Differenzkriterium verkörpert der Umgang der Schüler*innen mit religiösen Fragen, denn Jugendliche äußern ihre Vorstellungen im Gegensatz zu Kindern weniger spontan, kreativ und selbstverständlich, sondern formulieren ihre Redebeiträge zurückhaltender und bedachter – u.a. mit Blick auf mögliche (negative) Reaktionen von Mitschüler*innen.²⁹² Das ist eine interessante Entwicklung, denn im Jugendalter steigt laut Schlag und Schweitzer eigentlich die Subjektivität „als Wahrnehmung des eigenen Selbst [,] [...] der eigenen Innenwelt [und] [...] der Bewertung subjektiver Erfahrungen“²⁹³, die

²⁸⁸ Vgl. ebd.

²⁸⁹ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 13.

²⁹⁰ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Theologie? 119; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 29.

²⁹¹ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Theologie? 119; vgl. auch U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 21; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 31-32.

²⁹² Vgl. ebd.

²⁹³ T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 31.

grundsätzlich dazu führen würde, dass Schüler*innen in Bezug auf religiöse Fragen offener werden.²⁹⁴ Allerdings bedingt dieselbe Subjektivität, dass sich Religion häufig zur persönlichen, intimen Angelegenheit, zu einer Privatsache transformiert, weshalb religiöse Äußerungen bei vielen Schüler*innen u.a. mit den Gefühlen von Scham und Unsicherheit verbunden sind.²⁹⁵ Sowohl Freudenberger-Lötz als auch Pohl-Patalong bieten mögliche Lösungen zur Überwindung der Hemmungen bzw. Unsicherheiten von Schüler*innen in Bezug auf religiöse Äußerungen im unterrichtlichen Kontext an, die hier allerdings nur kurz erwähnt seien: (a) Einsatz von stärker strukturierten didaktischen Impulsen, die die Jugendlichen dazu anregen, über religiöse Themen bzw. Vorstellungen zu reflektieren und zu kommunizieren;²⁹⁶ (b) Etablierung einer respektvollen und wertschätzenden Atmosphäre, in der die Äußerungen der Jugendlichen sowohl von der Lehrkraft als auch von den Mitschüler*innen ernstgenommen werden.²⁹⁷

- 3) In Bezug auf die kognitive Entwicklung lässt sich zuletzt feststellen, dass die Schüler*innen im Übergang vom Kindes- zum Jugendalter die Fähigkeit zum formalen, abstrakten sowie zum selbstreflexiven Denken ausbilden, wodurch sich für die Jugendlichen neue Weltzugänge und Perspektiven eröffnen, die sich wiederum für die Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n) als gewinnbringend erweisen können.²⁹⁸

4.1.3 Die Ebenen der Jugendtheologie

Das Konzept der Jugendtheologie umfasst die drei Ebenen der Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n), deren Unterscheidung allerdings in erster Linie „als Deutungs- und Differenzierungshilfe“²⁹⁹ fungiert, da diese – und das betonen prinzipiell alle Autor*innen – letztlich nicht als voneinander unabhängige, sondern als in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehende Perspektiven bzw. Schritte der Jugendtheologie mit

²⁹⁴ Vgl. ebd. 31.

²⁹⁵ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Theologie? 119; vgl. auch U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 21; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 31.

²⁹⁶ Vgl. U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 21; vgl. auch Kapitel 4.1.3.

²⁹⁷ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Theologie? 123; vgl. auch Kapitel 4.1.4.

²⁹⁸ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen 33; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Theologie? 119; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 119.

²⁹⁹ T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Rückfragen, Klärungen und Perspektiven 166.

verschiedenen Akzentsetzungen gedacht und realisiert werden müssen.³⁰⁰ Dies gilt es folglich, in den Ausführungen von Kapitel 4.1.3.1 bis 4.1.3.3, die sich an der Mehrebenen-Sequenzierung von Dieterich als *einer* möglichen Strukturierung des Konzepts der Jugendtheologie orientieren, exemplarisch zu verdeutlichen.³⁰¹

4.1.3.1 Theologie von Jugendlichen

Die Theologie *von* bzw. *der* Jugendlichen zielt Schlag und Schweitzer zufolge primär auf die Hervorbringung von Theologie *durch* Jugendliche und somit auf eine „individuelle Reflexions- und Artikulationspraxis von [...] Jugendlichen“³⁰², weshalb es laut Dieterich in einem ersten Schritt erforderlich ist, das selbstständige Nachdenken der Schüler*innen über religiöse Vorstellungen bzw. Fragen mit empirischen Methoden zu eruieren.³⁰³ Als Quelle für die Theologie *von* Jugendlichen können sowohl entwicklungs-, religionspsychologische sowie -pädagogische Studien als auch unmittelbar in der jeweiligen Zielgruppe erhobene, mündliche oder schriftliche Schüler*innenaussagen dienen.³⁰⁴ Es gilt allerdings, um dem Konzept der Jugendtheologie gerecht zu werden, die Perspektiven der Schüler*innen nicht nur zu erheben, sondern auch zu reflektieren, zu befragen, zu prüfen und zu analysieren,³⁰⁵ wobei – und das ist zugleich eine zentrale Voraussetzung für die jugendtheologische Arbeit – die Schüler*innenpositionen „die gleiche Dignität wie alle anderen Positionen, auch die der biblisch-christlichen Tradition“³⁰⁶ besitzen. Die bewusste Arbeit an den Perspektiven der Schüler*innen bzw. die Auswertung der Schüler*innentexte erfolgt gemäß der Strukturierung von Dieterich nicht nur im Rahmen der Schulklasse als Reflexion und Diskussion der jeweiligen, individuellen Positionen,

³⁰⁰ Vgl. Veit-Jakobus DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktisches Programm für die Sekundarstufe I und II, in: Petra FREUDENBERGER-LÖTZ/Friedhelm KRAFT/Thomas SCHLAG (Hgg.), »Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut«. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Band 1: Jahrbuch für Jugendtheologie, Stuttgart 2013, 35-49, hier: 36; [*in Folge*: V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II]; vgl. auch V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen 36; vgl. auch T. SCHLAG, Jugendtheologie 17; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 177; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Rückfragen, Klärungen und Perspektiven 165-166.

³⁰¹ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 48-49.

³⁰² T. SCHLAG, Kinder- und Jugendtheologie 232.

³⁰³ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 36; vgl. auch V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen 36; vgl. auch T. SCHLAG, Jugendtheologie 15; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 60.

³⁰⁴ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 37; vgl. auch V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen 37.

³⁰⁵ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 37-38.

³⁰⁶ Ebd. 37.

sondern auch in Form einer theologischen Analyse durch die Lehrkraft, die zugleich die Grundlage für die Ebenen der Theologie *für* und *mit* Jugendliche(n) bildet.³⁰⁷

4.1.3.2 Theologie für Jugendliche

Auf Basis der Analyseergebnisse der Schüler*innentexte bietet die Lehrkraft in einem weiteren Schritt eine Theologie *für* Jugendliche in Form von altersspezifischen, themen- und zielgruppenadäquaten Informationen, Impulsen, Thesen und Stellungnahmen an, wobei es sich dabei der verschiedenen Autor*innen zufolge sowohl um Texte aus der Heiligen Schrift, aus der Theologie bzw. dem Christentum und der Philosophie sowie um explizite Schüler*innentexte als auch um Angebote aus der (Jugend-)Literatur, den diversen, postmodernen Medien sowie der Kunst handeln kann.³⁰⁸ Das Ziel der Theologie *für* Jugendliche bildet laut Dieterich eine intensive Auseinandersetzung der Schüler*innen mit diversen Fremdpositionen,³⁰⁹ um ihnen – und das ist das zentrale Anliegen – „die Möglichkeit zu eröffnen, ihre eigenen Positionen deutlicher erkennen, klarer profilieren, mit weiteren Positionen in Beziehung setzen und gegebenenfalls modifizieren und weiter entwickeln zu können“³¹⁰. Dies korrespondiert zugleich mit der These von Schlag und Schweitzer, die besagt, dass Schüler*innen, auch wenn sie als Theolog*innen zur Reflexion und Kommunikation ihrer religiösen Vorstellungen fähig sind, Antwort- bzw. Deutungsangebote von außen benötigen, um ebendiese Artikulation zu unterstützen, zu fördern und zu vertiefen, was u.a. auch zur Entwicklung der theologischen Sprachfähigkeit der Schüler*innen beitragen kann:³¹¹ „Der Anspruch einer Theologie *für* Jugendliche geht folglich bewusst über das hinaus, was Jugendliche alleine – ohne Impulse von Erwachsenen – entdecken und [...] artikulieren können“³¹². Entsprechend des Zieles der Theologie *für* Jugendliche skizziert Dieterich spezifische Kriterien, welche die von der Lehrkraft ausgewählten Texte bzw. Medien erfüllen sollten:

³⁰⁷ Vgl. ebd. 38-39; 49.

³⁰⁸ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 36; 39; vgl. auch V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen 36; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 13; vgl. auch T. SCHLAG, Jugendtheologie 15; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 60; 128.

³⁰⁹ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 39.

³¹⁰ Ebd. 39.

³¹¹ Vgl. T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 107; 130.

³¹² Ebd. 107 [Hervorhebung durch T. SCHLAG und F. SCHWEITZER].

- a) Pluralität und Authentizität: Es bedarf eines Angebots an Texten bzw. Medien, die diverse, zum Teil konträre, authentische Fremdpositionen darstellen sowie multiple Interpretationsmöglichkeiten bieten.³¹³
- b) Text- und Medienform: Es gilt, den Einsatz von poetischen, narrativen, bildhaften und persönlichen Texten bzw. Medien gegenüber jenen, die argumentativ, diskursiv oder abstrakt einzustufen sind, zu präferieren.³¹⁴
- c) Anschlussfähigkeit: Die Texte bzw. Medien sollen nicht nur auf die Verbindung mit den Schüler*innenpositionen zielen, sondern zugleich einen Perspektivenwechsel anregen, d.h. es benötigt Texte bzw. Medien, die sich in Bezug auf die religiösen Vorstellungen der Jugendlichen in dem Sinne als anschlussfähig erweisen, dass sie mit diesen korrelieren, sie vertiefen, erweitern, ergänzen oder diesen explizit widersprechen.³¹⁵

Für die Erarbeitung bzw. Aneignung der von der Lehrkraft spezifisch ausgewählten und den Schüler*innen zur Verfügung gestellten Fremdpositionen können die verschiedensten Methoden, von denen Dieterich vor allem die Präsentation der Texte bzw. Medien *durch* Jugendliche *für* Jugendliche hervorhebt, eingesetzt werden.³¹⁶ Somit korrespondiert das Konzept der Jugendtheologie zugleich mit der allgemeinpädagogischen Forderung nach Methodenvielfalt.

4.1.3.3 Theologie mit Jugendlichen

Der letzte Schritt des Konzepts der Jugendtheologie umfasst den verschiedenen Autor*innen zufolge die Planung, Vorbereitung und Durchführung eines theologischen Gesprächs bzw. Dialogs zwischen Schüler*innen und Lehrkraft.³¹⁷ Die Theologie *mit* Jugendlichen verkörpert allerdings ein didaktisches Verfahren, bei dem die Schüler*innen nicht nur mit der Lehrkraft, sondern auch mit den diversen religiösen, biblisch-theologischen, philosophischen und/oder popkulturellen Fremdpositionen in einen Dialog treten, der jedoch keineswegs als konfrontatives Gespräch, sondern als gleichberechtigtes, ergebnisoffenes sowie „kommunikatives Miteinander“³¹⁸ im Sinne einer kollektiven, dialogischen

³¹³ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 39-40.

³¹⁴ Vgl. ebd. 40.

³¹⁵ Vgl. ebd. 40-41.

³¹⁶ Vgl. ebd. 41; 49.

³¹⁷ Vgl. ebd. 49; vgl. auch T. SCHLAG, Jugendtheologie 232; vgl. auch T. SCHLAG, Kinder- und Jugendtheologie 15; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 60; 79.

³¹⁸ T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 105.

Deutungs- und Interpretationspraxis religiöser bzw. theologischer Fragen von Schüler*innen und Lehrkraft zu gestalten ist.³¹⁹ V.-J. Dieterich, der die Theologie *mit* Jugendlichen als Kern der Jugendtheologie bezeichnet,³²⁰ formuliert folgendes Ziel für den Dialog:

Die *Ziel-* bzw. *Modell-Vorstellung* [...] ist [...] nicht (mehr) die Suche und Auffindung einer absoluten Wahrheit [...], [sondern] vielmehr ein Modell des dialogisch konstruierten Konsenses bzw. des reflektierten Dissenses oder besser: eine Kombination beider Möglichkeiten, theologisch gesprochen: die Einheit in der Vielfalt. Es wird damit ein größtmöglicher Konsens angestrebt bei gleichzeitiger Respektierung aller begründeten bzw. einsichtigen Positionen, also auch der Respekt vor dem jeweils Anderen, Fremden.³²¹

Die Zielvorstellung impliziert u.a. die bereits in Kapitel 4.1.1 erwähnte Forderung, dass den Schüler*innen im Zuge der Praxis der Jugendtheologie keineswegs eine spezifische theologische Wahrheit, Vorstellung oder Glaubenshaltung aufgedrängt werden darf. Zugleich deutet sie auf die Notwendigkeit der Respektierung aller begründeten Schüler*innenpositionen – eine zentrale Voraussetzung, die in Kapitel 4.1.4 nochmals aufgegriffen und detaillierter erläutert werden soll – hin.

Für die Theologie *mit* Jugendlichen erweist es sich überdies als grundlegend, die Schüler*innen zum Austausch zu motivieren, indem der*die Lehrer*in beispielsweise selbst im Dialog auf irritierende, provozierende, kontroverse Impulse, Inhalte und Positionen verweist.³²² Im Zuge der Motivation zum ‚Theologie treiben‘ bedarf es allerdings höchster Sensibilität, was zugleich bedeutet, dass zu keinem Zeitpunkt des Dialogs ein*e Jugendliche*r dazu gezwungen werden darf, seine*ihre religiösen Vorstellungen und Gedanken öffentlich vor seinen*ihren Mitschüler*innen bzw. der Lehrkraft zu artikulieren.³²³ Für weitere Voraussetzungen inklusive der expliziten Rollenbeschreibung der Lehrkraft im Dialog bzw. in der Jugendtheologie sei auf Kapitel 4.1.4 verwiesen.

Abschließend sei angemerkt, dass laut Dieterich prinzipiell drei Möglichkeiten der Theologie *mit* Jugendlichen existieren, wobei der Dialogcharakter primär das mündliche

³¹⁹ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 36; 42-43; vgl. auch V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen 36; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 79; 99; 105.

³²⁰ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 42.

³²¹ Ebd. 45 [Hervorhebungen durch V.-J. DIETERICH].

³²² Vgl. T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 105.

³²³ Vgl. ebd. 90; 92.

Gespräch nahelegt.³²⁴ Die Auseinandersetzung zwischen Fremd- und Schüler*innenpositionen könnte grundsätzlich auch in schriftlicher Form als Anfertigung neuer Schüler*innenarbeiten oder mittels „ästhetischer, meditativer, kreativer, körperbetonter oder handlungsorientierter Arbeitsformen“³²⁵ erfolgen.³²⁶

4.1.4 Rahmenbedingungen und Herausforderungen

Um das Konzept der Jugendtheologie im Religionsunterricht (religions-)pädagogisch/-didaktisch adäquat und zielgerecht umsetzen zu können, sollte der*die Lehrer*in im Zuge seiner*ihrer Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n) verschiedene Rahmenbedingungen berücksichtigen. Die in Folge angeführte Auflistung diverser Voraussetzungskriterien bzw. -kategorien orientiert sich allerdings lediglich an den für die Masterarbeit ausgewählten Autor*innen der Sekundärliteratur und erhebt somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

a) Planung und Offenheit: Das Konzept der Jugendtheologie bedarf Dieterich zufolge einer „strukturell geplante[n] inhaltliche[n] Freiheit“³²⁷, die sich in einer adäquaten Kombination aus Planung und Offenheit widerspiegelt und somit laut Freudenberger-Lötz die „Fähigkeit [der Lehrkraft, *Anm. d. Verf.*] zu flexibler Unterrichtsplanung und -gestaltung“³²⁸ inkludiert.³²⁹

b) Dialog, Setting und Transparenz: Dem Konzept der Jugendtheologie – insbesondere dem Dialog bzw. der Ebene der Theologie *mit* Jugendlichen – liegen gemäß den Ausführungen von Freudenberger-Lötz und Schlag diverse Rahmenbedingungen, die in Folge abgebildet und erläutert werden sollen, zugrunde:

- Die Sitzordnung bzw. das Gesprächssetting gilt es, in einer Form zu gestalten, die die gegenseitige Wahrnehmung und Kommunikation zwischen den Schüler*innen und der Lehrkraft gewährleistet.³³⁰

³²⁴ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 43.

³²⁵ Ebd. 43.

³²⁶ Vgl. ebd. 43.

³²⁷ Ebd. 45.

³²⁸ P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 20.

³²⁹ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 45; vgl. auch V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen 43; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 20.

³³⁰ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 15.

- Der Dialog sollte ohne Zeitdruck geführt werden, um einen produktiven und anregenden Austausch zu ermöglichen, der, wie zuvor bereits in Kapitel 4.1.1 erwähnt wurde, nicht nur die Subjektebene, sondern auch die sozial-gesellschaftliche sowie öffentlich-politische Dimension berücksichtigen sollte.³³¹
- Um die notwendige Vertrauensbasis für einen offenen, wertschätzenden und gleichberechtigten Dialog zu schaffen, benötigt es der Etablierung einer adäquaten „Kultur des Gespräches [...], die es [den Schüler*innen, *Anm. d. Verf.*] erlaubt, ohne Angst vor Bloßstellung oder Sanktionen“³³² persönliche Vorstellungen zu äußern, zu reflektieren, zu modifizieren und weiterzuentwickeln.³³³ Dies korrespondiert zugleich mit der in Kapitel 4.1.3.3 sowie bei zahlreichen Autor*innen erwähnten Forderung, dass der*die Lehrer*in im Kontext der Jugendtheologie alle *begründeten* Schüler*innenpositionen wahrnehmen, respektieren und wertschätzen sollte.³³⁴
- Die Jugendtheologie bzw. der Dialog zielt nicht auf Wissensfragen, die mit ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ beantwortet werden können, sondern vielmehr auf Glaubensfragen, die verschiedene, individuelle Antwortmöglichkeiten legitimieren, sodass die Gültigkeit einer persönlichen Äußerung letztlich nur von dem Plausibilitätsgrad bzw. der (Nicht-)Nachvollziehbarkeit der Begründung abhängig ist:³³⁵ „Allerdings werden sie (die Glaubensfragen, *Anm. d. Verf.*) nicht nach dem Maßstab »richtig« oder »falsch« bzw. »zutreffend« oder »unzutreffend« beurteilt, sondern danach, ob sie plausibel sind, ob sie sich bewähren und an welches Bezugssystem sie sich anlehnen“³³⁶.
- Im Hinblick auf die Jugendtheologie bedarf es einer großen Transparenz, was bedeutet, dass die Schüler*innen von der Lehrkraft u.a. über den Zeitrahmen, die

³³¹ Vgl. ebd. 15; vgl. auch T. SCHLAG, Jugendtheologie 20.

³³² P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 15.

³³³ Vgl. ebd. 15; vgl. auch T. SCHLAG, Kinder- und Jugendtheologie 236.

³³⁴ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 42; vgl. auch V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen 43; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 13; vgl. auch A. REIB/P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Didaktik des Theologisierens 134-135; vgl. auch T. SCHLAG, Kinder- und Jugendtheologie 236-237; vgl. auch T. SCHLAG, Jugendtheologie 19; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 92; 94; 97; 99; 183.

³³⁵ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 14.

³³⁶ Ebd. 14.

Gesprächsintention und -regeln und die Beurteilungskriterien in Kenntnis gesetzt werden müssen.³³⁷

c) Kompetenz und Rolle der Lehrkraft: Die verschiedenen Autor*innen, die sich mit dem Konzept der Jugendtheologie auseinandersetzen, fokussieren sich u.a. auf die notwendigen Kompetenzen, die ein*e Lehrer*in für die jugendtheologische Arbeit mit Schüler*innen besitzen sollte, sowie auf die Rolle der Lehrkraft im Kontext der Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n), wie folgende Voraussetzungskriterien zu verdeutlichen vermögen:

- Die theologische Kompetenz einer Lehrkraft stellt den Autor*innen zufolge eine wesentliche Grundlage für die Arbeit mit dem Konzept der Jugendtheologie dar, denn je fundierter das theologische Fachwissen eines*r Lehrer*in ist, umso besser gelingt es ihm*r den Unterricht situativ zu gestalten, auf unerwartete Schüler*innenaussagen adäquat zu reagieren und diese fachlich einzuordnen.³³⁸ Als eng verbunden mit der Notwendigkeit der fachlich-theologischen erweist sich die selbst-reflexive Kompetenz eines*r Lehrer*in, die sich durch die Bewusstmachung der eigenen theologischen Position zu der jeweiligen Thematik auszeichnet.³³⁹ Ein derartiger Reflexionsprozess bildet folglich die Basis, um sich als Lehrkraft im Kontext der jugendtheologischen Arbeit bzw. im Dialog klar und authentisch zu positionieren sowie gleichzeitig für die Schüler*innenaussagen offen zu bleiben und die Gefahr, die Jugendlichen unterbewusst bzw. indirekt zu beeinflussen, zu unterlaufen.³⁴⁰
- Schlag und Schweitzer betonen überdies mit der Aneignung und Entwicklung der „Selbst-, Wahrnehmungs-, Reflexions-, Kommunikations- und Deutungskompetenz“³⁴¹ eine weitere Professionalisierungsanforderung, die für diejenigen

³³⁷ Vgl. ebd. 171.

³³⁸ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Theologie? 126; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 15; vgl. auch U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 19; vgl. auch A. REIB/P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Didaktik des Theologisierens 135; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 157.

³³⁹ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Theologie? 127; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 54; vgl. auch U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 29; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 155; 157.

³⁴⁰ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Theologie? 127; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 53; vgl. auch U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 29.

³⁴¹ T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 151.

Lehrer*innen, die mit dem Konzept der Jugendtheologie arbeiten möchten, als konstitutiv einzustufen ist.

- Die Lehrkraft fungiert zudem im Kontext der Theologie *von*, *für* und *mit* Jugendliche(n) gleichzeitig in mehreren Rollen – aufmerksame*r Beobachter*in, stimulierende*r Gesprächspartner*in und begleitende*r Expert*in –, wobei sich je nach Situation die eine oder andere Aufgabe als prädominant erweisen kann.³⁴² Als aufmerksame*r Beobachter*in gilt es für die Lehrkraft, in erster Linie bestmöglich festzustellen und zu verstehen, wie die Schüler*innen mit der jeweiligen Thematik umgehen und welche Fragen, Deutungen und Positionen sie diesbezüglich entwickeln.³⁴³ Um auch unklare bzw. unerwartete Schüler*innenäußerungen nachvollziehen zu können, ist Freudenberger-Lötz und Reiß zufolge der Einsatz diverser Gesprächstechniken wie der Rückfrage oder des Spiegelns zu empfehlen.³⁴⁴ Die Rolle der Lehrkraft als stimulierende*r Gesprächspartner*in umfasst wiederum primär die Aufgabe, die verschiedenen Schüler*innenpositionen aufzugreifen, ins Gespräch zu bringen, zu strukturieren, aufeinander sowie auf die jeweilige Thematik zu beziehen und somit letztlich eine vertiefte Reflexion anzuregen.³⁴⁵ Dabei können laut den Autor*innen u.a. sogenannte Gesprächsförderer (z.B. Kategorisierung der Fragen) sowie Mindmaps, die einen Überblick über die wichtigsten Aspekte des Dialogs zu bieten vermögen, unterstützend eingesetzt werden.³⁴⁶ Zuletzt fungiert der*die Lehrer*in als begleitende*r Expert*in mit der Intention, zielgruppenadäquate Deutungsangebote aus seinem*ihrem Fachwissen

³⁴² Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Theologie? 126-127; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 15-18; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 13-15; vgl. auch U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 29; vgl. auch A. REIß/P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Didaktik des Theologisierens 137-141.

³⁴³ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Theologie? 126-127; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 16; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 14; vgl. auch U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 29; vgl. auch A. REIß/P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Didaktik des Theologisierens 138.

³⁴⁴ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 16; vgl. auch A. REIß/P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Didaktik des Theologisierens 138.

³⁴⁵ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 16-17; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung 14; vgl. auch U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 29; vgl. auch A. REIß/P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Didaktik des Theologisierens 139-140.

³⁴⁶ Vgl. ebd.

für die individuelle Vertiefung, Förderung und Weiterentwicklung der Schüler*innenperspektiven auszuwählen und anzubieten.³⁴⁷

d) Die Rolle der Schüler*innen: Nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Schüler*innen müssen im Kontext der Jugendtheologie spezifische Aufgaben erfüllen.³⁴⁸ So gilt es Freudenberger-Lötz zufolge für die Jugendlichen, durchwegs einen respektvollen Umgang mit den Äußerungen ihrer Mitschüler*innen zu pflegen, sich auf offene Diskurse einzulassen, individuelle Fragen, Deutungen und Positionen zu dem jeweiligen Thema zu formulieren und diese in den Dialog einzubringen, zu begründen, zu reflektieren und zu modifizieren, woraus sich eine „aktive[...] und mit-gestaltende[...] Rolle der Schülerinnen und Schüler“³⁴⁹ ableiten lässt.³⁵⁰ Da allerdings die „Bereitschaft, sich auf theologische Fragen einzulassen, [...] von der generellen Einstellung zu Religion und Glaube ab[hängt]“³⁵¹, wie Freudenberger-Lötz ausdrücklich betont, und diese zugleich eine der wichtigsten Voraussetzungen für das prinzipielle Gelingen des Konzepts der Jugendtheologie verkörpert, bildet der Mangel an aktivem Engagement im Religionsunterricht – und das sei vorweggenommen – eine wesentliche Herausforderung für die Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n), und das, obwohl das Konzept grundsätzlich keinen persönlichen Glauben voraussetzen würde, denn auch Schüler*innen, die nicht glauben bzw. sich nicht als religiös bezeichnen, sind letztlich in der Lage, (jugend-)theologische Fragestellungen zu reflektieren und zu diskutieren.³⁵²

Im Zuge der Durchführung des Konzepts der Jugendtheologie ist es folglich nicht auszuschließen, dass der*die Lehrer*in mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert werden könnte. Neben dem bereits erwähnten Mangel an der Bereitschaft der Schüler*innen zur aktiven Partizipation an der Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n) könnten prinzipiell eine fehlende religiöse Sozialisation sowie Defizite im Hinblick auf die (religiöse) Sprach- und Argumentationskompetenz einzelner Schüler*innen als Problemfaktoren eingestuft werden.³⁵³ Diesbezüglich betonen Schlag und Schweitzer allerdings

³⁴⁷ Vgl. ebd.

³⁴⁸ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 18.

³⁴⁹ Ebd. 18.

³⁵⁰ Vgl. ebd. 18.

³⁵¹ Ebd. 18.

³⁵² Vgl. ebd. 18; vgl. auch T. SCHLAG, Kinder- und Jugendtheologie 235.

³⁵³ Vgl. T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 182; vgl. auch Thomas SCHLAG/Friedrich SCHWEITZER, Jugendtheologie in der Praxis von Schule und Gemeinde: Religionsunterricht, Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit, in: Thomas SCHLAG/Friedrich SCHWEITZER u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 9-34, hier: 17.

unmittelbar, „dass *sehr viele Jugendliche eine Theologie [...] haben*“³⁵⁴ – und das unabhängig von ihrem mehr oder weniger stark ausgeprägten religiösen Vorwissen.³⁵⁵ Das bedeutet in Folge, dass die Herausforderung für die Lehrkraft vielmehr darin besteht, die Schüler*innen einerseits tatsächlich als Theolog*innen wahrzunehmen und anzuerkennen und dies nicht nur als ein uneingelöstes Dogma des Konzepts der Jugendtheologie zu behaupten sowie andererseits die Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n) zugleich unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit zu etablieren und durchzuführen.³⁵⁶

Eine weitere Herausforderung für den*die Lehrer*in bilden Schlag und Schweitzer zufolge die zum Teil notwendigen, als kritisch, ‚aufklärend‘ oder strukturierend realisierten Interventionen, die sich nicht nur auf den Dialog, sondern auch auf die Äußerungen der Schüler*innen beziehen können.³⁵⁷ Die Lehrkräfte sollten die Interventionen u.a. in folgenden Situationen setzen:

- Ein*e Schüler*in besitzt eine einseitige Vorstellung „eines unbarmherzigen, strafenden, auf Vergeltung abzielenden Gottes“³⁵⁸, die einen negativen bzw. bedrückenden Charakter aufweist.³⁵⁹
- Ein*e Schüler*in verfügt über ein Gotteskonzept, das problematisch, menschenfeindlich, moralisch zweifelhaft und/oder fundamentalistisch geprägt ist.³⁶⁰
- Der Dialog führt zu einer für die Schüler*innen unübersichtlichen und/oder frustrierenden Diskussionslage, die u.a. dadurch ausgelöst werden kann, dass das Gespräch stagniert, auf Abwege oder gar außer Kontrolle gerät.³⁶¹

Eine letzte Schwierigkeit bzw. Grenze formuliert Pohl-Patalong, indem sie behauptet, dass die gleiche Dignität aller Positionen, von der die Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n) fundamental geprägt ist, dazu führe, dass sich das Konzept der Jugendtheologie einer eindeutigen Bewertung bzw. Benotung entziehen und sich lediglich auf „das

³⁵⁴ T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 181 [Hervorhebung durch T. SCHLAG und F. SCHWEITZER].

³⁵⁵ Vgl. T. SCHLAG, Jugendtheologie 18; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 181-182.

³⁵⁶ Vgl. ebd.

³⁵⁷ Vgl. T. SCHLAG, Kinder- und Jugendtheologie 237; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 104; 127.

³⁵⁸ T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 104.

³⁵⁹ Vgl. T. SCHLAG, Kinder- und Jugendtheologie 237; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 104.

³⁶⁰ Vgl. ebd.

³⁶¹ Vgl. T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 127.

Engagement und die Intensität³⁶² der Schüler*innenäußerungen beschränken würde.³⁶³ Dieterich betont im Gegensatz dazu, dass die Jugendtheologie zwar das reine Fakten- und Reproduktionswissen, das lediglich im Zuge der Theologie *für* Jugendliche inkludiert ist, übersteigt und sich stärker auf die Aspekte des Wissens, Verstehens, Begründens und Vergleichens von diversen Schüler*innen- und Fremdpositionen fokussiert, dies aber zugleich nicht bedeutet, dass in Bezug auf die Jugendtheologie jegliche Überprüfungs-möglichkeit ausgeschlossen werden muss, sondern dass das Konzept letztlich sogar mit verschiedenen Formen der Ergebnissicherung kompatibel ist: (a) Fragestellungen zum Gesprächsverlauf, zu Schüler*innen- und Fremdpositionen sowie zu diversen Problemstellungen, die von der bloßen Wiedergabe über die Bearbeitung zur Reflexion, Beurteilung und Problemlösung reichen können; (b) individuell und/oder kollektiv angelegte Portfolios mit dem Ziel der Dokumentation des Lern- und Diskussionsprozesses.³⁶⁴

4.1.5 Jugendtheologie und Kompetenzorientierung

Schlag und Schweitzer kritisieren in ihrem Grundlagenwerk das Ergebnis ihrer Bestandsaufnahme, das verdeutlicht, dass sich in den für den Religionsunterricht entwickelten Kompetenzmodellen und Bildungsstandards „ausdrückliche Hinweise auf theologische Kompetenzen [als] eher selten“³⁶⁵ und unterentwickelt erweisen.³⁶⁶ Wenn sich der Blick allerdings von einer explizit (*jugend-)*theologischen Kompetenz hin zu deren Teilkompetenzen bzw. den Fähigkeiten, die durch eine Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n) gefordert und gefördert werden, verschiebt, erlaubt dies einen Perspektivenwechsel, denn die Wahrnehmungs- und Darstellungs-, die Urteils-, die Dialog- sowie die Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit korrespondieren mit den Kompetenzbereichen, die beispielsweise im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der AHS-Oberstufe festgelegt wurden.³⁶⁷ Demzufolge widersprechen sich das Konzept der Jugendtheologie und das Paradigma der Kompetenzorientierung im Sinne des Aufbaus religiöser bzw.

³⁶² U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 30.

³⁶³ Vgl. ebd. 30.

³⁶⁴ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 46-47.

³⁶⁵ T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 135.

³⁶⁶ Vgl. ebd. 135-138.

³⁶⁷ Vgl. ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG, Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe allgemeinbildender höheren Schulen, semestrierte, mit Kompetenzen versehene Fassung, Wien 2016, 6, URL: https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/01/AHS_Oberstufe_LP_kompetenzorientiert_Layout.pdf (Stand: 01.11.2022); [in Folge: ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG, Lehrplan AHS Sekundarstufe II]; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 137-138.

(jugend-)theologischer Kompetenzen auf Seiten der Schüler*innen nicht, sondern stehen vielmehr in einem produktiven Wechselverhältnis zueinander.³⁶⁸ Der Bezug der Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n) auf die Kompetenzen ist also möglich bzw. realisierbar, wobei diese Schlag und Schweitzer zufolge mit Blick auf die Jugendtheologie modifiziert werden müssten, um den Ansprüchen der Subjekt-, Lebenswelt- und Erfahrungsorientierung gerecht(er) zu werden.³⁶⁹

Die Kompatibilität der Jugendtheologie und der Kompetenzorientierung soll in Folge am Beispiel des Lehrplans für den katholischen Religionsunterricht an der AHS-Oberstufe expliziert werden. So inkludieren u.a. zwei Kompetenzformulierungen für die mündliche Reifeprüfung im Unterrichtsfach Religion ebensolche Fähigkeiten, die mithilfe der Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n) gefördert werden (können):

Die Schülerinnen und Schüler können *eigene religiöse Vorstellungen* auf Grund der zentralen Deutungsmuster ihrer Religion in ihrer konfessionellen Ausprägung *reflektieren*. [...] *Auf Basis ihres Wissens und der erworbenen dialogischen Grundhaltung* sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, in der (religions)pluralen Gesellschaft mit Angehörigen anderer Kulturen, Konfessionen und Religionen *respektvoll zu kommunizieren*.³⁷⁰

Zudem bieten die sogenannten „schulstufenspezifische[n] inhaltsbezogene[n] Kompetenzen“³⁷¹ signifikante Anknüpfungspunkte für das der Masterarbeit zugrundeliegende Thema der Gottesvorstellungen, das in Kapitel 4.2 mithilfe des Genres *Rap* und des Konzepts der Jugendtheologie praktisch umgesetzt werden soll:

- 9. Schulstufe: „Das Suchen und Fragen von Menschen nach Gott wahrnehmen können [...] und sich damit auseinandersetzen [...]. Lebensbilder gläubiger Menschen in ihrem Ringen mit Gott und der Kirche kennen [...].“³⁷²
- 10. Schulstufe: „Die Vielfalt biblischer Gottesbilder beschreiben [...] und deuten [...] sowie den einen Gott von Götzen unterscheiden können [...].“³⁷³

³⁶⁸ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 167-168; vgl. auch T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 144-145.

³⁶⁹ Vgl. T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 145.

³⁷⁰ ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG, Lehrplan AHS Sekundarstufe II 7 [Hervorhebungen durch die Verfasserin der Masterarbeit].

³⁷¹ Ebd. 7.

³⁷² Ebd. 7.

³⁷³ Ebd. 8.

4.2 Praktische Beispiele für den Religionsunterricht

Im letzten Teil der Masterarbeit sollen gemäß dem Titel *Jugend – Rap – Gott* zwei exemplarische Unterrichtsentwürfe auf Basis des Konzepts der Jugendtheologie, des Raptracks *Danke* von Sido sowie der Thematik *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen* skizziert werden. Die Unterrichtskonzepte differieren in ihrer Zeitintensität, in der didaktischen Positionierung des Rapliedes *Danke*, das nicht nur als Fremdposition, sondern auch als Einstiegsimpuls und Basistext für den Dialog fungieren kann, sowie in der Reihenfolge der einzelnen Unterrichtsphasen, denn „an welcher Stelle im Unterrichts- oder Bildungsprozess [...] [der] Dialog erfolgt, ist je nach konkreter Situation sehr unterschiedlich und auch flexibel zu entscheiden“³⁷⁴. Dementsprechend sei an dieser Stelle die Empfehlung für Lehrkräfte ausgesprochen, die in Kapitel 4.2.1 und 4.2.2 dargestellten Konzepte für deren spezifischen Einsatz im Unterricht nicht lediglich als (theoretisch-)praktisches Gerüst aufzugreifen, sondern dieses zugleich situations-, themen-, zeit- und zielgruppenadäquat zu adaptieren bzw. zu modifizieren.

Die in Kapitel 4.2.1 und 4.2.2 skizzierten Entwürfe umfassen jeweils eine Matrix als kurzen Überblick über den Unterrichtsverlauf sowie eine ausführlichere Beschreibung der einzelnen Unterrichtsphasen. Das in Kapitel 4.1 abgebildete und detailliert erläuterte Konzept der Jugendtheologie bildet dabei den didaktischen Hintergrund, weshalb der Fokus folglich nicht nur auf die Didaktik, sondern u.a. auch auf die Methodik gelegt werden soll, um eine bloße Wiederholung von Kapitel 4.1 zu vermeiden und zugleich die Unterrichtskonzepte mit konkreten Beispielen zu erweitern. Es sei allerdings angemerkt, dass es sich letztlich nur um methodische *Hinweise* bzw. *Umsetzungsvorschläge* handelt, da im Zuge der Theologie *von*, *für* und *mit* Jugendliche(n) prinzipiell „alle [...] im und für den Religionsunterricht entwickelten und eingesetzten Methoden Anwendung finden können“³⁷⁵.

³⁷⁴ T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 104.

³⁷⁵ V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen 48.

4.2.1 Unterrichtskonzept #1: *Danke* als Fremdposition

Das Unterrichtskonzept #1 zur Thematik *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, das den Rap-track *Danke* von Sido als Fremdposition aufgreift, orientiert sich in seinem Aufbau an V.-J. Dieterich und somit an den Ausführungen von Kapitel 4.1.3.³⁷⁶

Theologie <i>von</i> Jugendlichen	a) Erhebung der Schüler*innenpositionen b) Analyse und Diskussion der Schüler*innentexte durch die Schüler*innen c) Analyse der Schüler*innentexte durch die Lehrkraft (= Basis)
Theologie <i>für</i> Jugendliche	a) Fremdpositionen anbieten b) Aneignung bzw. Erarbeitung der Fremdpositionen
Theologie <i>mit</i> Jugendlichen	a) Planung und Präsentation des Dialogs b) Durchführung des multiperspektivischen Dialogs c) Positionierung der Lehrkraft

In einem ersten Schritt gilt es, gemäß der Theologie *von* Jugendlichen die Schüler*innenpositionen zu eruieren, wobei die Lehrkraft diesbezüglich entweder auf die Erkenntnisse empirischer Studien zurückgreifen³⁷⁷ oder selbstständig eine zielgruppenspezifische, mündliche und/oder schriftliche Erhebung durchführen kann, wie dies in Kapitel 4.1.3.1 erläutert wurde. Für eine derartige Befragung der Schüler*innen existieren verschiedene Alternativen. An dieser Stelle sei explizit die Methode der Textproduktion, bei der die Jugendlichen einen Text bzw. Brief schreiben, der auf die Formulierung und Reflexion der persönlichen Gottesvorstellung zielt, hervorgehoben.³⁷⁸ Die Textproduktion lässt sich völlig offen initiieren,³⁷⁹ erlaubt allerdings zugleich auch den Einsatz von diversen Schreibimpulsen, wie folgende Beispiele zu verdeutlichen vermögen:

- Zitate aus verschiedenen Quellen,³⁸⁰ z.B. „Kennst du das, wenn du keine Hoffnung hast, / Und du betest: ‚Lieber Gott, schenk´ mir Kraft!‘?“³⁸¹

³⁷⁶ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 49.

³⁷⁷ An dieser Stelle sei auf Kapitel 2.2 verwiesen.

³⁷⁸ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 37.

³⁷⁹ Vgl. A. REIß/P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Didaktik des Theologisierens 44.

³⁸⁰ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 37.

³⁸¹ SAMRA, Kennst du das? 1:51-1:56.

- Satzanfänge, z.B. Ich glaube (nicht) ... / Gott ist ... / Gott ist für mich ...³⁸²
- Fragen,³⁸³ z.B. Wer oder was ist Gott für dich? Wie stellst du dir Gott vor? Welche Eigenschaften verbindest du mit Gott? Wie erkennst du Gott? Wie redest du von bzw. über Gott? Glaubst du an Gott oder nicht? An dieser Stelle sei auf die an Härle orientierten Fragen zur Gottesfrage, die in Kapitel 2.1.1 abgebildet wurden, verwiesen.

Die Theologie *von* Jugendlichen setzt mit der Analyse und Diskussion der Schüler*innentexte, die durch die Lerner*innen selbst im Plenum oder in der Kleingruppe durchgeführt werden, fort. Hierfür eignen sich Dieterich zufolge diverse Methoden wie die meditative Vorstellung einzelner Texte, die Gestaltung eines Hypertextes oder einer Mindmap sowie die Befragung, Analyse und Überprüfung der Texte mithilfe von Leitfragen bzw. eines Fragerasters, der den Text u.a. bezüglich der implizierten (Nicht-)Existenz des Gottesglaubens, der Thesen, Argumente und Themen, der Gottesvorstellungen sowie der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Schüler*innentexten in den Blick nimmt.³⁸⁴ Abschließend erfolgt eine theologisch-intensivere Analyse der Texte der Jugendlichen durch die Lehrkraft, die zugleich, wie in Kapitel 4.1.3.1 erläutert wurde, die Basis für die Theologie *für* und *mit* Jugendliche(n) darstellt.

Die Theologie *für* Jugendliche zeichnet sich, wie in Kapitel 4.1.3.2 formuliert wurde, durch das Angebot an Fremdpositionen, das der*die Lehrer*in auf Basis der Analyseergebnisse der Schüler*innentexte für die Jugendlichen auswählt, aus. Die in Folge abgebildeten Möglichkeiten für Fremdpositionen zur Thematik *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen* erheben allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit, denn gerade die Gottesfrage umfasst den Autoren Schlag und Schweitzer zufolge

eine kaum noch überblickbare Themenvielfalt und Stofffülle [...] [, die] von der Frage nach der Existenz Gottes, [...] [den] Traditionen unterschiedlicher Gottesbeweise und Gotteskritik über die Gottesprädikationen und -eigenschaften sowie monotheistische und trinitarische

³⁸² Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 37; vgl. auch V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen 45; vgl. auch U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik 23.

³⁸³ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 37.

³⁸⁴ Vgl. ebd. 38; vgl. auch V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen 46.

Gottesvorstellungen bis hin zur Deutung göttlichen Handelns bzw. Nicht-Handelns im Kontext der Theodizee [reicht].³⁸⁵

Diese These bekräftigt ein weiteres Mal die Notwendigkeit einer zielgruppenadäquaten Selektion von Fremdpositionen, die sich, da die Masterarbeit keine eigens durchgeführte Erhebung von Schüler*innenaussagen inkludiert, folglich an den religionspsychologischen und -pädagogischen Studienergebnissen aus Kapitel 2.2 orientiert:

a) Der Raptrack *Danke* von Sido, der in Kapitel 3.4 einer detaillierten Einzeltextanalyse unterzogen wurde und, wie in Kapitel 3.1.2 erläutert wurde, als Gesamtkonzept von Text, Musik und stimmlicher Performanz zu behandeln ist, verkörpert eine popkulturelle, postmoderne und stark individuell geprägte Fremdposition, die nicht nur eine Vielzahl an Gottesvorstellungen inkludiert, sondern auch verschiedene religiös konnotierte Themen aufgreift (z.B. Theodizeefrage).

b) In Kapitel 2.1.2 wurde die Heilige Schrift als eine weitere Quelle für die Pluralität an Gottesvorstellungen vorgestellt. Mit Blick auf das Raplied *Danke* könnte der Fokus allerdings explizit auf die Psalmen (z.B. Ps 40,18) gelegt werden, denn Spiering-Schomborg formuliert in ihrem Artikel *Sido betet. Hip Hop trifft Psalmendidaktik* eine erwähnenswerte didaktische Perspektive, die Rap- und Psalmenkunst verbindet:

Wenn Worte und Beats im Rap eine Symbiose eingehen, kanalisieren sich darin fast immer Gefühle: Unzufriedenheit, Aggression und Leid, aber auch Glück und Dankbarkeit werden im rhythmischen Sprechen musikalisch vertont. Auch die alttestamentlichen Psalmen stellen eine Art von Sprechgesang dar. Wie in vielen Rap-Songs entladen sich Gefühle hier äußerst unmittelbar, oftmals roh und gewaltsam – und doch von höchster ästhetischer Qualität. Wie Raptexte sind Psalmenworte lebensnah.³⁸⁶

c) Zudem ist es empfehlenswert, diverse Fremdpositionen gemäß den Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens – Theodizee, Evolutions- bzw. Urknalltheorie vs. Schöpfung und Religionskritik – zu wählen.³⁸⁷ An dieser Stelle bietet sich vor allem die Beschäftigung mit der Theodizeeproblematik, die im Raptrack *Danke* von Sido in den Fokus rückt, an. Hierbei können von den Lehrkräften verschiedenste Quellen aus der

³⁸⁵ T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie? 103.

³⁸⁶ Nele SPIERING-SCHOMBORG, Sido betet. Hip Hop trifft Psalmendidaktik, in: ÖRF Nr. 25 (2), 2017, 27-31, hier: 27.

³⁸⁷ An dieser Stelle sei u.a. auf Kapitel 2.2.1.1 verwiesen.

christlichen, theologischen, philosophischen, historischen und/oder literarischen Tradition herangezogen werden, wie dies bereits in Kapitel 4.1.3.2 dargelegt wurde (z.B. Passagen aus dem Buch Hiob oder aus der Romantrilogie *Die Nacht zu begraben, Elischa* von Elie Wiesel, einem Überlebenden des Holocausts).

d) Um die Fülle an möglichen Medien bzw. Quellen für die Fremdpositionen auszuschöpfen, sei zuletzt ergänzend auf die Arbeit mit historischer und zeitgenössischer Kunst hingewiesen (z.B. *Die Erschaffung Adams* von Michelangelo, diverse Altarbilder in Kirchen, moderne Karikaturen). In diesem Kontext wäre auch die Thematisierung des Bilderverbotes, das in Kapitel 2.1.2 konkretisiert wurde, denkbar.

Im Rahmen der Theologie *für* Jugendliche folgt der Selektion der zielgruppenadäquaten Fremdpositionen die Aneignung bzw. Beschäftigung mit ebendiesen durch die Schüler*innen, wobei sich hierfür prinzipiell jede Methode, deren Einsatz sich als für den Religionsunterricht adäquat einstufen lässt, eignet (z.B. Präsentation der Texte bzw. Medien *durch* die Schüler*innen *für* die Schüler*innen; Textbild grafisch gestalten, Fragen an den Text stellen, Textvergleich; Bildbeschreibung, Bildtitel suchen, Vergleich Bild – Text; Songtexte visualisieren, Musikvideos anschauen).³⁸⁸ In Bezug auf den Raptrack *Danke* von Sido gilt es allerdings, wie bereits in Kapitel 3.1.2 ausdrücklich erwähnt wurde, nicht nur die textliche, sondern auch die auditive bzw. musikalisch-performative Ebene zu berücksichtigen, was zur Folge hat, dass der Rapsong im unterrichtlichen Kontext nicht nur gelesen, sondern auch auditiv vorgespielt werden sollte.

Der letzte Schritt des Unterrichtskonzepts #1 umfasst gemäß der Theologie *mit* Jugendlichen die Planung, Präsentation und Durchführung des mehrschichtigen, multiperspektivischen Dialogs, der sich, wie die Ausführungen in Kapitel 4.1.3.3 verdeutlichen, als ein theologisches Gespräch zwischen Schüler*innen, Lehrer*in und Fremdpositionen erweist, das als gleichberechtigt, ergebnisoffen und bestimmten (Gesprächs-)Regeln folgend zu gestalten ist. Die Positionierung der Lehrkraft gilt es dabei, als optional einzustufen.³⁸⁹ Darüber hinaus empfiehlt Freudenberger-Lötz den Einsatz von Karteikarten

³⁸⁸ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 41; vgl. auch Franz Wendel NIEHL/Arthur THÖMMES, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 2014, 22; 34; 39; 68; 71; 141; 147; 162-163; [in Folge: F. W. NIEHL/A. THÖMMES, 212 Methoden].

³⁸⁹ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 49.

und/oder Mind-Maps, die im Dialog als Unterstützung bzw. Übersichtshilfe dienen können:

Immer wieder kann an die einzelnen Aspekte und Fragerichtungen angeknüpft werden, bearbeitete und noch nicht bearbeitete Bereiche können markiert, neu hinzukommende Fragen rasch und übersichtlich verortet werden. Für die Schülerinnen und Schüler [...] war dieses Vorgehen sehr hilfreich, da sie die Komplexität und Vielschichtigkeit einer Fragestellung erkennen konnten sowie die Zusammenhänge verschiedener theologischer Grundfragen zueinander.³⁹⁰

4.2.2 Unterrichtskonzept #2: *Danke* als Einstiegsimpuls und Basistext

Im Unterrichtskonzept #2 zur Thematik *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen* fungiert der Raptrack *Danke* von Sido sowohl als Einstiegsimpuls als auch als Basistext für das theologische Gespräch. Der Aufbau des Unterrichtsentwurfes orientiert sich zwar an den drei Ebenen der Theologie *von*, *für* und *mit* Jugendliche(n), die in Kapitel 4.1.3 dargestellt wurden, variiert allerdings in der Reihenfolge der Ebenen sowie in der doppelten Fokussierung des Rapliedes und entwickelt somit eine vom ersten Konzept zu differenzierende Struktur.

Theologie <i>von</i> Jugendlichen	Erhebung der Schüler*innenpositionen
Theologie <i>mit</i> Jugendlichen	a) Analyse und Diskussion der Schüler*innenperspektiven durch die Schüler*innen und die Lehrkraft im Zuge des Dialogs b) Positionierung der Lehrkraft c) Analyse der Schüler*innenaussagen durch die Lehrkraft (= Basis)
Theologie <i>für</i> Jugendliche	a) Fremdpositionen anbieten b) Aneignung bzw. Erarbeitung der Fremdpositionen c) Präsentation und/oder Reflexion der Ergebnisse

Parallel zum Unterrichtskonzept #1 erfolgt gemäß der Theologie *von* Jugendlichen die Erhebung der Schüler*innenpositionen, die sich im Konzept #2 allerdings exklusiv auf

³⁹⁰ P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 29.

die Arbeit mit dem Raptrack *Danke* von Sido fokussiert. In Folge seien exemplarisch zwei Umsetzungsvorschläge skizziert:

- Die Schüler*innen beschäftigen sich in Einzel- oder Partnerarbeit mit dem Raptrack *Danke* von Sido als Gesamtkonzept aus Text, Musik und stimmlicher Performanz, indem sie den Liedtext nicht nur schriftlich und auditiv wahrnehmen, sondern auch gezielte Reflexionsfragen beantworten: z.B. Welche Aussage(n) des Rappers Sido findest du besonders interessant / positiv / negativ? Welche Aussage(n) kannst du (nicht) nachvollziehen? Welche Gottesvorstellungen impliziert der Raptrack? Wie stehst du zu den Gottesvorstellungen des Rappers Sido?
- Eine weitere Möglichkeit besteht darin, statt des gesamten Raptracks *Danke* lediglich einzelne Lines (z.B. „Und ja, ich weiß, ich hab´ oft gesagt, ich glaub´ nicht, / doch jeder Mensch braucht dich. / Ja, auch ich.“³⁹¹), Parts (z.B. 3. Strophe)³⁹² oder die Hook³⁹³ als Einstiegsimpuls zu wählen. Die Schüler*innen bearbeiten den jeweiligen Textausschnitt in Klein- oder Großgruppen mithilfe der Placemat-Methode oder der Methode des Schreibgesprächs, indem sie ihre persönlichen Gedanken, Einstellungen und Perspektiven sowie die ihrer Mitschüler*innen zu den jeweiligen Aussagen bzw. Gottesvorstellungen des Rappers Sido formulieren, (kritisch) reflektieren und kommentieren.³⁹⁴ Derartige Methoden ermöglichen zugleich einen vor dem Dialog im Plenum stattfindenden, schriftlichen Perspektivenaustausch zwischen den Schüler*innen.

Die skizzierten Vorschläge dienen dabei primär der Initiierung des theologischen Gesprächs bzw. der Schaffung einer kollektiven Gesprächsbasis für den anschließenden Dialog zwischen den Schüler*innen und der Lehrkraft über den Raptrack *Danke* von Sido. Dies ermöglicht, dass sich die Analyse, Diskussion und Reflexion der Schüler*innenperspektiven in strukturierter Form entlang der Leitfragen bzw. der Reflexion des schriftlichen Gesprächs gestalten lässt, wobei auch diejenigen Themen, Argumente, Thesen und Gottesvorstellungen erörtert werden sollten, die sich bei den Lerner*innen erst im Laufe des theologischen Gesprächs entwickeln. Die Theologie *mit* Jugendlichen orientiert sich parallel zum Konzept #1 an den (Gesprächs-)Regeln für einen

³⁹¹ SIDO, *Danke* 0:05-0:11.

³⁹² Vgl. ebd. 2:24-3:12.

³⁹³ Vgl. ebd. 1:00-1:23; 2:00-2:23; 3:12-4:23.

³⁹⁴ Vgl. P. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen* 84-85; 109-110.

gleichberechtigten und ergebnisoffenen Dialog, wie dies in Kapitel 4.1.3.3 erläutert wurde, interpretiert die Positionierung der Lehrkraft ebenfalls als optional und ermöglicht die Arbeit mit Karteikarten und/oder Mind-Maps, die vor allem im Unterrichtskonzept #2 als notwendig einzustufen ist, da sie der Lehrkraft ermöglicht, die mündlichen Gesprächsbeiträge der Schüler*innen, deren Analyse zugleich die Basis für die Theologie *für* Jugendliche bildet, schriftlich zu fixieren.³⁹⁵

Der Analyse der Schüler*innenaussagen durch die Lehrkraft folgt die Theologie *für* Jugendliche, im Zuge derer der*die Lehrer*in den Schüler*innen auf Basis der Gesprächs- bzw. Diskussionsbeiträge zusätzliche, vertiefende, zielgruppenadäquate Fremdpositionen zur Verfügung stellt, wobei an dieser Stelle auf Kapitel 4.2.1 verwiesen sei, denn die im Unterrichtsentwurf #1 abgebildeten Medien bzw. Quellen lassen sich auch für das Konzept #2 einsetzen. Die bloße Fokussierung auf einzelne Teile des Raptracks *Danke*, wie dies auf der Ebene der Theologie *von* Jugendlichen durch die Arbeit mit der Placemat-Methode bzw. der Methode des Schreibgesprächs der Fall ist, führt dazu, dass der Rap Song in seiner Gesamtheit als Fremdposition fungieren kann; im Falle der Leitfragen-Methode ist dies allerdings nicht möglich, weshalb der Raptrack *Danke* beispielsweise durch ein anderes Raplied (z.B. *Wenn es einen Gott gibt* von Celina ft. Sido) oder durch ein Arbeitsblatt, das diverse Lines und/oder Parts von unterschiedlichen Rapper*innen umfasst, ersetzt werden sollte.

Für die anschließende Aneignung bzw. Erarbeitung der Fremdpositionen durch die Schüler*innen ist es dem*r Lehrer*in möglich, wie dies bereits in Kapitel 4.2.1 für den Unterrichtsentwurf #1 festgestellt wurde, diejenigen Methoden einzusetzen, die er*sie für die Beschäftigung mit den jeweiligen Materialien bzw. Quellen als adäquat einstuft. Im Gegensatz zum Konzept #1, bei dem die Ergebnissicherung in Form des Dialogs bzw. der Theologie *mit* Jugendlichen stattfindet, bedarf es beim Unterrichtsentwurf #2 abschließend einer Präsentation bzw. Reflexion der Beschäftigung mit den Fremdpositionen in Form von weiteren mündlichen und/oder schriftlichen Schüler*innenbeiträgen (z.B. Portfolio, Mind-Map, Thesen entwerfen, Der Innenkreis, Der heiße Stuhl).³⁹⁶

³⁹⁵ Vgl. V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II 49; vgl. auch P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen 29.

³⁹⁶ Vgl. F. W. NIEHL/A. THÖMMES, 212 Methoden 118; 124; 276; 280.

5 Fazit und Ausblick

Abschließend gilt es, die signifikantesten Erkenntnisse aus den Kapiteln 2, 3 und 4, die im Zuge der Bearbeitung der in Kapitel 1.2 abgebildeten Forschungsfrage herausgefiltert wurden, kurz und prägnant zusammenzufassen. In einem ersten Schritt erfolgt die Darstellung derjenigen Aspekte aus Kapitel 2, die sich für die Lehrkraft als Grundlage für die Bearbeitung der Gottesfrage erweisen:

- Die Arbeit mit der Thematik *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen* bedarf des Bewusstseins des*r Lehrer*in, dass Gott nicht allgemein zu definieren, sondern lediglich subjektiv zu beschreiben ist. Dies führt dazu, dass die individuell geprägten und pluralen Gotteskonzepte der Schüler*innen von der Lehrkraft und den Mitschüler*innen zu akzeptieren sind, wenngleich es legitim ist, diese im Religionsunterricht möglichst objektiv zu diskutieren, weiterzuentwickeln und zu bearbeiten – dies ist wiederum mit dem Einsatz des Konzepts der Jugendtheologie möglich.
- Die Pluralität der Gottesvorstellungen ist nicht nur für die Heilige Schrift und die heutige, postmoderne Zeit konstitutiv, sondern prägt zugleich die Gotteskonzepte der Schüler*innen.
- Die gegenwärtige Zeit impliziert u.a. eine gewisse Skepsis in Bezug auf Gott, die sich in den Phänomenen des Atheismus, der Evolutions- bzw. Urknalltheorie und der Theodizeeproblematik, die die Frage nach dem Leid in der Welt sowie der Allmacht *und* Güte Gottes aufwirft, widerspiegelt. Diese aktuellen Tendenzen, für die diverse Lösungsmodelle bzw. -strategien angeführt und diskutiert wurden, beeinflussen u.a. die Gotteskonzepte der Schüler*innen und korrespondieren zugleich mit den Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens von K. E. Nipkow, dessen Studienergebnisse aus dem Jahr 1987 auch noch heute als zeitgemäß und präsent interpretiert werden dürfen. Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich in den über 30 Jahren ein Wandel vollzogen hat, der dazu führte, dass in der heutigen Zeit nicht mehr die Theodizeefrage, sondern das ambivalente Verhältnis zwischen Schöpfung und Evolutions- bzw. Urknalltheorie die zentrale Einbruchstelle von Jugendlichen verkörpert.
- Die Orientierung an klassischen, entwicklungspsychologischen Stufenmodellen zur religiösen Entwicklung ist möglich, wobei es wichtig ist, sich als Lehrer*in

den in den Stufentheorien implizierten Gefahren bewusst zu sein und diese zu vermeiden. Mit Blick auf die Studie von F. Oser und P. Gmünder aus dem Jahr 1984 und der kritischen Weiterentwicklung der Stufentheorien durch G. Büttner und V.-J. Dieterich konnten für den gegenwärtigen Religionsunterricht u.a. folgende Erkenntnisse abgeleitet werden: (1) Im Bereich der Sekundarstufe II darf bei den Schüler*innen mit einer Dominanz der Perspektive der absoluten Autonomie und des Deismus gerechnet werden, wobei letztlich verschiedene Stile bzw. Typen der religiösen Entwicklung innerhalb der Klasse sowie bei einem*r einzelnen Schüler*in parallel existieren können; (2) Das Konzept eines deistischen, weltentrückten und abstrakten Gottes geht in der Vorstellung der heutigen Schüler*innen mit einem guten, personalen Gott, der jede*n Einzelne*n individuell unterstützt, konform.

- Für Lehrkräfte kann sich u.a. die Beschäftigung mit aktuellen religionspädagogischen Studien als vorteilhaft erweisen, weshalb an dieser Stelle nochmals die wichtigsten Studienergebnisse von I. Y. Maull und K. Möller aus den Jahren 2011 und 2017 angeführt seien: (1) Die Mehrheit der Schüler*innen besitzt eine in verschiedenen Formen ausdifferenzierte Vorstellung eines *guten* Gottes, das heißt, es zeigt sich eine starke Tendenz zu positiven Gotteskonzepten; (2) Die Theodizee bildet für die Jugendlichen ein schwieriges und zugleich präsenten Gedankenkonstrukt, das zum Teil auf Grenzen stoßen lässt; (3) Das Konzept von Gott als Schöpfer ist kein Thema; (4) Der trinitarische Gott ist ein peripherer Aspekt; (5) Der *dunkle* Gott, der von den Jugendlichen selten erwähnt wurde, beschränkt sich in den Aussagen der Schüler*innen auf die Richterfunktion und die Theodizeefrage; (6) Etwaige unsichere, zweifelhafte Einstellungen zu Gott resultieren aus den drei Einbruchstellen – Theodizeefrage, Schöpfung vs. Evolutions- bzw. Urknalltheorie und Problem der Darstell-/Erkennbarkeit Gottes.

Ein ausdifferenziertes Hintergrundwissen ist allerdings nicht nur im Hinblick auf die Gottesfrage unabdinglich, sondern auch bezüglich des Genres *Rap*, das in Kapitel 3.1 u.a. als Teildisziplin der Hip-Hop-Kultur sowie als Gesamtkonzept aus Text, Musik und stimmlicher Performanz definiert wurde, weshalb es für den Religionsunterricht von großer Bedeutung ist, etwaige Raptracks nicht nur zu lesen, sondern auch auditiv zu präsentieren. Des Weiteren sollte sich der*die Lehrer*in mit den strukturellen, lexikalischen und adressat*innenorientierten Merkmalen des Genres *Rap* vertraut machen, da diese den

Analyseprozess des Raptracks zu unterstützen bzw. zu erweitern vermögen. An dieser Stelle sei zugleich die Empfehlung an Lehrkräfte ausgesprochen, die Liedtextanalyse im unterrichtlichen Kontext nicht nur auf eine religiös-inhaltliche Ebene zu beschränken, sondern auch musikalische, strukturelle und/oder lexikalische Aspekte in den Blick zu nehmen. Die signifikantesten Erkenntnisse für die Masterarbeit lieferten in Kapitel 3 schließlich die Querschnitts- und die Einzeltextanalyse:

- Im Zuge der Querschnittsanalyse konnte aufgezeigt werden, dass in den 43 Raptracks diverse religiöse Motive – Gottes- und Jenseitsvorstellungen, Religions-/Gotteskritik, Verhältnis der Religionen und weitere religiöse bzw. biblisch-theologische Aspekte – impliziert sind, wobei das Motiv der Gottesvorstellungen aufgrund des explizit auf die Forschungsfrage abgestimmten Suchalgorithmus vorherrschend ist (41/43). Die Ergebnisse der Liedtextanalyse wiesen einige Parallelen zu den Schlussfolgerungen von I. Y. Maull und K. Möller auf: (1) Prädominanz der Vorstellung eines *guten* Gottes; (2) Die Konzepte von Gott als Schöpfer sowie der Trinität bilden periphere Aspekte; (3) Die Raptracks sind – wie die Schüler*innenaussagen – von einer starken Pluralität geprägt. Zwei weitere Aspekte korrelierten wiederum nur teilweise mit den religionspädagogischen Studienergebnissen: (1) Die negativ konnotierten Gotteskonzepte sind in den Raptracks zwar ebenfalls unterrepräsentiert, erweisen sich allerdings zugleich als differenzierter als die der Schüler*innen, da die Vorstellung von Gott als Richter sowie das Problem der Theodizee bei den Rapper*innen um den feindlichen, selektierenden und angsteinflößenden Gott ergänzt wird; (2) Die Gründe für die Skepsis in Bezug auf Gott beziehen sich in den Raptracks lediglich auf die Theodizeefrage und das Problem der Darstell-/Erkennbarkeit Gottes, während das ambivalente Verhältnis von Schöpfung und Evolutions- bzw. Urknalltheorie in keinem Raplied explizit zur Sprache kommt. Ein letztes Analyseergebnis zeigte, dass das Reden *zu* Gott, bei dem Gott in erster Linie als ‚Du‘ oder ‚Gott‘ angesprochen wird, in den Rapliedern in Form der (Für-)Bitte, des Dankes und der Klage, teilweise in Gebetsform, gestaltet ist.
- Die Einzeltextanalyse verdeutlichte, dass sich der Raptrack *Danke* von Sido aus dem Jahr 2008 für den Einsatz im Religionsunterricht der Sekundarstufe II als adäquat erweist. Das Raplied kann als FSK-konform eingestuft werden, inkludiert eine Vielzahl von religiösen Motiven und ermöglicht den Schüler*innen, diverse

Äußerungen, Perspektiven und Gotteskonzepte, die in Kapitel 3.4 ausführlich dargestellt und analysiert wurden, zu interpretieren, zu diskutieren und zu reflektieren. Der Rapsong *Danke* zeichnet sich also primär dadurch aus, dass er vielseitige Aspekte aufgreift – positive und negative Gotteskonzepte, Alternativen der Rede zu Gott, das Verhältnis zwischen Gott und Mensch sowie die Theodizeeproblematik –, ohne dabei Gott einseitig darzustellen oder gar vorgefertigte Antworten mit dogmatischem Charakter zu liefern – ganz im Gegenteil: Der Raptrack *Danke* von Sido bietet den Schüler*innen einen breiten Interpretations- und Diskussionsraum, in dem nicht nur die Pluralität der Gotteskonzepte, sondern auch das Ringen mit Gott als ‚normal‘ bzw. legitim eingestuft werden darf.

Das Konzept der Jugendtheologie verkörpert das letzte für die Masterarbeit zentrale Forschungsfeld. Die theoretische Darstellung des Theologisierens *von, für* und *mit* Jugendliche(n), mit denen sich Lehrkräfte vor dem Einsatz im Religionsunterricht intensiv auseinandersetzen sollten, fokussierte sich in Kapitel 4.1 auf folgende Aspekte: (1) Definition des Konzepts der Jugendtheologie; (2) Erläuterung des Grundprinzips des Theologisierens *von, für* und *mit* Jugendliche(n) in Form der Wahrnehmung, Anerkennung und Achtung der Schüler*innen als Theolog*innen inklusive der konstitutiven Elemente *Subjektorientierung* und *Laientheologie*; (3) Skizzierung der Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Ziele der Kinder- und Jugendtheologie, wobei an dieser Stelle insbesondere die angestrebte Förderung der theologischen Urteilsfähigkeit sowie der religiösen Mündigkeit der Schüler*innen betont werden sollte; (4) Beschreibung der drei Ebenen des Theologisierens *von, für* und *mit* Jugendliche(n), die nicht als voneinander unabhängig, sondern in wechselseitiger Beziehung zueinander sowie als unabdingliche Grundlage für das Konzept der Jugendtheologie interpretiert werden müssen; (5) Abbildung und Diskussion der Rahmenbedingungen (z.B. Rolle des*r Lehrer*in und der Schüler*innen) sowie der Herausforderungen des Konzepts der Jugendtheologie (z.B. Mangel an aktiver Partizipation); (6) Verknüpfung des Konzepts der Jugendtheologie mit dem Paradigma der Kompetenzorientierung.

In Kapitel 4.2, wofür Kapitel 4.1 als didaktischer Hintergrund fungiert, wurden auf Basis der Thematik *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, des Raptracks *Danke* und des Konzepts der Jugendtheologie zwei exemplarische Unterrichtsentwürfe inklusive *Methodenvorschläge* erarbeitet, die jeweils eine Matrix als kurzen Überblick sowie eine ausführliche

Beschreibung der einzelnen Unterrichtsphasen umfassen und in den Aspekten der Zeitintensität, der Positionierung des Rapliedes *Danke* sowie der Struktur bzw. der Reihenfolge der Ebenen differieren. Die daraus abgeleiteten, für die Masterarbeit signifikantesten Erkenntnisse lauten:

- Das Konzept der Jugendtheologie bietet diverse Umsetzungsalternativen bzw. Varianten, die an die jeweilige Schüler*innengruppe angepasst werden können. Diese resultieren allerdings nicht nur aus der Möglichkeit der unterschiedlichen Anordnung bzw. Reihenfolge der Ebenen der Theologie *von, für* und *mit* Jugendliche(n), sondern auch aus der grundsätzlichen Medien- und Methodenoffenheit des Konzepts (z.B. christliche, biblische, theologische, philosophische, historische, literarische, popkulturelle sowie postmoderne Text- und Bildquellen als Fremdpositionen). Es gilt daher, die Unterrichtsentwürfe aus Kapitel 4.2 nicht nur aufzugreifen, sondern für den spezifischen Einsatz im Unterricht situations-, themen-, zeit- und zielgruppenadäquat zu adaptieren bzw. zu modifizieren.
- Die Praxisbeispiele aus Kapitel 4.2 bekräftigen zudem, dass sich der Raptrack *Danke* von Sido im Rahmen des Konzepts der Jugendtheologie sowohl als Fremdposition als auch als Einstiegsimpuls und Basistext für den Dialog eignet und dass die Synthese der Thematik *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, des Genres *Rap* und des Konzepts der Jugendtheologie für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch realisierbar ist. Demzufolge darf zugleich das Ziel der Masterarbeit *Jugend – Rap – Gott* als erreicht sowie die daraus resultierende Forschungsfrage als beantwortet interpretiert werden.

Abschließend gilt es, hervorzuheben, dass es sich dabei um eine innovative Synthese für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II handelt, die – so bestätigen die Rechercheergebnisse der Verfasserin – zum Zeitpunkt der Anfertigung der Masterarbeit *Jugend – Rap – Gott* in ebendieser dreifachen Kombination noch nicht beleuchtet, erforscht und/oder diskutiert wurde. Eine derartige Synthese verfügt demzufolge im (religions-)pädagogischen/-didaktischen Kontext über ein großes, innovatives Potential, wie die folgenden, aus der Masterarbeit abgeleiteten Impulse, die einen zukünftigen Diskurs anregen könnten, verdeutlichen sollen:

- Der Fokus der Masterarbeit auf die drei spezifischen Aspekte *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, *Rap* und *Jugendtheologie*, der, wie bereits erwähnt, eine Grenze der Arbeit darstellt, soll letztlich nicht exklusiv gedacht werden, sondern vielmehr als exemplarische Anregung für Lehrer*innen zur Gestaltung alternativer Kombinationen. Die verschiedenen Synthesen können dabei durch die Modifizierung der Thematik,³⁹⁷ des Genres bzw. des Mediums und/oder des didaktischen Konzepts erzielt werden und bieten folglich eine Vielzahl an potentiellen Variationen.
- Die Masterarbeit *Jugend – Rap – Gott* könnte überdies im zukünftigen Diskurs als (religions-)pädagogischer/-didaktischer Impuls bzw. Denkanstoß für die Arbeit mit postmodernen bzw. popkulturellen Medien sowie als Plädoyer für einen subjektorientierten Unterricht aufgegriffen und interpretiert werden.

³⁹⁷ Vgl. Anhang: Liederkorpus: Auflistung der 43 Raptracks.

Anhang

Liederkorpus: Auflistung der 43 Raptracks

Interpret*innen	Songtitel	FSK	#1	#2	#3	#4	#5
Apache 207	Angst	*	x				
Apache 207	Brot nach Hause	*	x				
Apache 207	Matrix	*	x				
Apache 207	Roller	*	x				
Azet ft. Capital Bra	B. L. F. L.	*	x				
Bausa	I.N.S.		x			x	x
Bausa	Paradox	*	x		x		
Bausa	Tropfen	*	x				
Bausa	Weit weg		x	x			
Bausa ft. Apache 207	Madonna		x				
Bausa ft. Dardan	Licht	*	x				
Bushido	Augenblick		x	x			
Bushido	Das Leben	*	x	x			
Bushido	Wie ein Engel		x		x		
Bushido ft. Sido	Engel Links Teufel Rechts	*	x	x			x
Capital Bra	Erklärt				x	x	
Capital Bra ft. Samra	Lieber Gott		x				
Celina ft. Sido	Wenn es einen Gott gibt		x		x		
Chakuza ft. Bushido	Eure Kinder		x				
KC Rebell ft. Summer Cem	FNFZHN	*	x				
Loredana ft. Ufo361	Kein Hunger	*	x				
NGEE ft. Capital Bra	Vergib mir	*	x				
Raf Camora	Creator		x	x			x
Raf Camora	Dämonen		x				x
Raf Camora	Ghøst		x	x			
Raf Camora	Ich zähle sie ab	*		x			x
Raf Camora	R. R. B. B.		x	x			x
Raf Camora	Schaufenster	*	x				
Samra	Gebet	*	x	x			
Samra	Gott bietet mehr	*	x				x
Samra	Kennst du das?		x				
Santos ft. Sido & Samra	Leere Hände		x	x			
Sido	Danke		x	x	x		
Sido	Mein Testament	*	x	x			
Sido ft. Adel Tawil	Der Himmel soll warten		x	x			

Summer Cem	Diamonds		x				
Summer Cem	Gott gibt / Gott nimmt	*	x				
Summer Cem	Gottlos	*	x				x
Summer Cem ft. Sefo	Preach	*	x				
Trettmann ft. Bonez MC & Raf Camora	GottSeiDank	*	x				
Ufo361	Engel		x	x			
Ufo361 ft. Hanybal	Gott sei Dank		x	x	x		
Ufo361 ft. Raf Camora	Paradies		x	x			x

Literaturverzeichnis

Primärquellen

APACHE 207, Angst (2021), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sAalOFYwmjE> (Stand: 01.11.2022).

APACHE 207, Matrix (2020), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EcWwR5RGVqM> (Stand: 01.11.2022); [zit: APACHE 207, Matrix].

APACHE 207, Roller (2019), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Fo3DAhiNKQo> (Stand: 01.11.2022).

AZET FT. CAPITAL BRA, B. L. F. L. (2020), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gg0SKklD-OQ> (Stand: 01.11.2022).

BAUSA, I.N.S. (2021), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2Ni362rXCVw> (Stand: 01.11.2022); [zit: BAUSA, I.N.S.].

BAUSA, Paradox (2021), URL: https://www.youtube.com/watch?v=i_sXeBdTTO4 (Stand: 01.11.2022).

BAUSA, Tropfen (2017), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CcVCEja-hSI> (Stand: 01.11.2022).

BAUSA, Weit weg (2017), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3woctxFQ3G8> (Stand: 01.11.2022); [zit: BAUSA, Weit weg].

BAUSA FT. APACHE 207, Madonna (2021), URL: https://www.youtube.com/watch?v=dKhBE_no8d8 (Stand: 01.11.2022); [zit: BAUSA FT. APACHE 207, Madonna].

BAUSA FT. DARDAN, Licht (2019), URL: https://www.youtube.com/watch?v=3_IQa7ZZgII (Stand: 01.11.2022).

BUSHIDO, Augenblick (2005), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1trdFLIVmsk> (Stand: 01.11.2022).

BUSHIDO, Das Leben (2018), URL: https://www.youtube.com/watch?v=ooWd-bK_WNA (Stand: 01.11.2022).

BUSHIDO, Wie ein Engel (2001), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=m06YKwV6AyY> (Stand: 01.11.2022); [zit: BUSHIDO, Wie ein Engel].

BUSHIDO FT. SIDO, Engel Links Teufel Rechts (2011), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fhm3vqVqbCQ> (Stand: 01.11.2022).

CAPITAL BRA, Erklärt (2018), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=h3HL3f3NUJU> (Stand: 01.11.2022); [zit: CAPITAL BRA, Erklärt].

CAPITAL BRA FT. SAMRA, Lieber Gott (2019), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZF7ECdT1v9g> (Stand: 01.11.2022); [zit: CAPITAL BRA FT. SAMRA, Lieber Gott].

CELINA FT. SIDO, Wenn es einen Gott gibt (2007), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EyWoSSKxWOO> (Stand: 01.11.2022); [zit: CELINA FT. SIDO, Wenn es einen Gott gibt].

- CHAKUZA FT. BUSHIDO, Eure Kinder (2007), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zEbnJ9uG9dk> (Stand: 01.11.2022).
- KC REBELL FT. SUMMER CEM, FNFZHN (2021), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=twtnxRr7WIo> (Stand: 01.11.2022).
- NGEE FT. CAPITAL BRA, Vergib mir (2021), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nVUiAHyuaa8> (Stand: 01.11.2022).
- RAF CAMORA, Creator (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uG-zVQKqq1tI> (Stand: 01.11.2022); [zit: RAF CAMORA, Creator].
- RAF CAMORA, Dämonen (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aN-fhxg5TaBw> (Stand: 01.11.2022).
- RAF CAMORA, Ghøst (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=O-oZguolYw0> (Stand: 01.11.2022); [zit: RAF CAMORA, Ghøst].
- RAF CAMORA, Ich zähle sie ab (2012), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GB-61gVOePc> (Stand: 01.11.2022); [zit: RAF CAMORA, Ich zähle sie ab].
- RAF CAMORA, R. R. B. B. (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0IkcXIYsqPk> (Stand: 01.11.2022); [zit: RAF CAMORA, R. R. B. B.].
- RAF CAMORA, Schaufenster (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5N5QdQ4fTRg> (Stand: 01.11.2022).
- SAMRA, Gebet (2020), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=X190AZsSxk> (Stand: 01.11.2022); [zit: SAMRA, Gebet].
- SAMRA, Gott bietet mehr (2020), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jy8nSSUS-PwA> (Stand: 01.11.2022); [zit: SAMRA, Gott bietet mehr].
- SAMRA, Kennst du das? (2021), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=v1KAKY9mi3g> (Stand: 01.11.2022); [zit: SAMRA, Kennst du das?].
- SIDO, Danke (2008), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Kz-AZfdPjuA> (Stand: 01.11.2022); [zit: SIDO, Danke].
- SIDO, Mein Testament (2006), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sdf3EjxenIo> (Stand: 01.11.2022); [zit: SIDO, Mein Testament].
- SIDO FT. ADEL TAWIL, Der Himmel soll warten (2010), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oehuiR6WWEQ> (Stand: 01.11.2022); [zit: SIDO FT. ADEL TAWIL, Der Himmel soll warten].
- SUMMER CEM, Diamonds (2019), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qqRG5U113-w> (Stand: 01.11.2022).
- SUMMER CEM, Gott gibt / Gott nimmt (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SnvWYdaJT84> (Stand: 01.11.2022).
- SUMMER CEM, Gottlos (2013), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=y1X6dlSQq54> (Stand: 01.11.2022); [zit: SUMMER CEM, Gottlos].
- SUMMER CEM FT. SEFO, Preach (2016), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uKkHCSscRuc8> (Stand: 01.11.2022).

TRETTMANN FT. BONEZ MC & RAF CAMORA, GottSeiDank (2017),
URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pqQwAZmDGy0> (Stand: 01.11.2022).

UFO361, Engel (2021), URL: https://www.youtube.com/watch?v=46QYehwcB_4
(Stand: 01.11.2022); [zit: UFO361, Engel].

UFO361 FT. HANYBAL, Gott sei Dank (2017), URL: <https://www.youtube.com/watch?v=T1kshxmh9wA> (Stand: 01.11.2022); [zit: UFO361 FT. HANYBAL, Gott sei Dank].

UFO361 FT. RAF CAMORA, Paradies (2018), URL: https://www.youtube.com/watch?v=eAsq4T_MbpQ (Stand: 01.11.2022); [zit: UFO361 FT. RAF CAMORA, Paradies].

Sekundärquellen

BEDERNA, Katrin, »für mich gibt's ihn halt, weil er kann nichts dafür« – Kriterien einer Theodizee didaktik, in: PEMSEL-MAIER, Sabine/SCHAMBECK, Mirjam (Hgg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg im Breisgau 2015, 111-129; [zit: K. BEDERNA, Theodizee didaktik].

BEUTTLER, Ulrich, Gottes Wirken in der Zeit – Über die Vereinbarkeit von Naturgesetzlichkeit und freiem Wirken Gottes. Eine Gottesbildklärung angesichts des naturwissenschaftlichen Weltverständnisses, in: SOUVIGNIER, Georg u.a. (Hgg.), Gottesbilder an der Grenze zwischen Naturwissenschaft und Theologie, Darmstadt 2009, 94-103.

BÜTTNER, Gerhard/DIETERICH, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage, Göttingen 2016; [zit: G. BÜTTNER/V.-J. DIETERICH, Entwicklungspsychologie].

DIETERICH, Veit-Jakobus, Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktisches Programm für die Sekundarstufe I und II, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra/KRAFT, Friedhelm/SCHLAG, Thomas (Hgg.), »Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut«. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Band 1: Jahrbuch für Jugendtheologie, Stuttgart 2013, 35-49; [zit: V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen – Sekundarstufe I und II].

DIETERICH, Veit-Jakobus, Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm, in: DIETERICH, Veit-Jakobus (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, 31-50; [zit: V.-J. DIETERICH, Theologisieren mit Jugendlichen].

ERF MEDIEN, Bibleserver, URL: <https://www.bibleserver.com/> (Stand: 01.11.2022).

ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG, Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe allgemeinbildender höheren Schulen, semestrierte, mit Kompetenzen versehene Fassung, Wien 2016, URL: https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/01/AHS_Oberstufe_LP_kompetenzorientiert_Lay-out.pdf (Stand: 01.11.2022); [zit: ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG, Lehrplan AHS Sekundarstufe II].

- EVERS, Dirk, Kein Bildnis machen? Theologische Bemerkungen zur Dynamik von Gottesbildern, in: SOUVIGNIER, Georg u.a. (Hgg.), Gottesbilder an der Grenze zwischen Naturwissenschaft und Theologie, Darmstadt 2009, 9-25; [zit: D. EVERS, Gottesbilder].
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, Braucht der Religionsunterricht Jugendtheologie? Ein Beitrag aus der Perspektive jugendtheologischer Forschung in Kassel, in: SCHLAG, Thomas/SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 118-129; [zit: P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Braucht der Religionsunterricht Jugendtheologie?].
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, München 2012; [zit: P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen].
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra/RIEGEL, Ulrich (Hgg.), »Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde«. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2011, 11-20; [zit: P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Grundlegung].
- FREVEL, Christian, Der Gott Abrahams ist der Vater Jesu Christi. Zur Kontinuität und Diskontinuität biblischer Gottesbilder, in: GÖLLNER, Reinhard (Hg.), Das Ringen um Gott. Gottesbilder im Spannungsfeld von subjektivem Glauben und religiöser Tradition, Bd. 15: Theologie im Kontakt, Berlin 2008, 27-48; [zit: Ch. FREVEL, Biblische Gottesbilder].
- FRICKE, Michael, Die »dunklen Seiten« Gottes – eine religionspädagogische Herausforderung, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Gott im Religionsunterricht, Bd. 25: JRP, Neukirchen-Vluyn 2009, 172-183; [zit: M. FRICKE, Die dunklen Seiten Gottes].
- FRICKE, Michael, Von Gott reden im Religionsunterricht. Mit 23 Abbildungen, Göttingen 2007; [zit: M. FRICKE, Gott im Religionsunterricht].
- GRÖZINGER, Albrecht, Gottesbilder in der Postmoderne, in: WAGNER, Andreas/HÖRNER, Volker/GEISTHARDT, Günter (Hgg.), Gott im Wort – Gott im Bild. Bilderlosigkeit als Bedingung des Monotheismus?, Neukirchen-Vluyn 2005, 165-178; [zit: A. GRÖZINGER, Gottesbilder in der Postmoderne].
- GRUBER, Johannes, Performative Lyrik und lyrische Performance. Profilbildung im deutschen Rap, Bielefeld 2017; [zit: J. GRUBER, Performative Lyrik].
- HÄRLE, Wilfried, Gottesverständnis, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra/RIEGEL, Ulrich (Hgg.), »Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde«. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2011, 21-61; [zit: W. HÄRLE, Gottesverständnis].
- KRÄTZL, Helmut, ... und suchen dein Angesicht. Gottesbilder – Kirchenbilder, Wien 2010; [zit: H. KRÄTZL, Gottesbilder].
- KRAUSE, Marco, Moden in der Hip-Hop-Szene. Eine ethnographische Studie über die Bedeutung und Dynamik von Modestrukturen, Wiesbaden 2020.

- KROPAČ, Ulrich, Naturwissenschaft und Religion – Religionsdidaktische Erkundungen in schwierigem Terrain, in: PEMSEL-MAIER, Sabine/SCHAMBECK, Mirjam (Hgg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg im Breisgau 2015, 151-170; [zit: U. KROPAČ, Naturwissenschaft und Religion].
- KULD, Lothar, Gott und das Leben. Orientierungswissen Religionspädagogik, Theologie elementar, Stuttgart 2018; [zit: L. KULD, Gott und das Leben].
- MAULL, Ibtissame Yasmine, Gottesbilder und Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter. Eine qualitativ-empirische Längsschnittuntersuchung, Göttingen – Bristol 2017; [zit: I. Y. MAULL, Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter].
- MENDL, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2021; [zit: H. MENDL, Religionsdidaktik].
- MÖLLER, Karina, Oberstufenschülerinnen und -schüler reflektieren ihr Gottesbild, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra/RIEGEL, Ulrich (Hgg.), »Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde«. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2011, 205-213; [zit: K. MÖLLER, Gottesbilder von Oberstufenschüler/-innen].
- NIEHL, Franz Wendel/THÖMMES, Arthur, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 2014 [zit: F. W. NIEHL/A. THÖMMES, 212 Methoden].
- NIPKOW, Karl Ernst, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987; [zit: K. E. NIPKOW, Erwachsenwerden ohne Gott?].
- OSER, Fritz/GMÜNDER, Paul, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, 2. überarbeitete Auflage, Gütersloh 1988; [zit: F. OSER/P. GMÜNDER, Stufen der religiösen Entwicklung].
- PESENACKER, Jannik, Die erfolgreichsten Deutschrapper und Deutschrapperinnen aller Zeiten, URL: <https://www.dance-charts.de/2021080714721/die-erfolgreichsten-deutschrapper-und-deutschrapperinnen-aller-zeiten> (Stand: 01.11.2022); [zit: J. PESENACKER, Erfolgreichste Deutschrapper*innen].
- POHL-PATALONG, Uta, Religionspädagogik – Ansätze für die Praxis, Göttingen 2013; [zit: U. POHL-PATALONG, Religionspädagogik].
- PUHANI, Andreas, More than words. Zum Verhältnis von Text und Musik in der Rock- und Popmusik, in: AMMON, Frieder von/PETERSDORFF, Dirk von (Hgg.), Lyrik / Lyrics. Songtexte als Gegenstand der Literaturwissenschaft, Göttingen 2019, 79-92.
- REHFELDT, Martin, Zwischen Booklet und historisch-kritischer Ausgabe. Zur Edition von Liedtexten, in: AMMON, Frieder von/PETERSDORFF, Dirk von (Hgg.), Lyrik / Lyrics. Songtexte als Gegenstand der Literaturwissenschaft, Göttingen 2019, 93-130.
- REIB, Annike, Mit Jugendlichen über Gott sprechen, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra/RIEGEL, Ulrich (Hgg.), »Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde«. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2011, 193-204.

- REIß, Annike/FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, in: GRÜMME, Bernhard/LENHARD, Hartmut/PIRNER, Manfred L. (Hgg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Band 1: Religionspädagogik innovativ, Stuttgart 2012, 133-145; [zit: A. REIß/P. FREUDENBERGER-LÖTZ, Didaktik des Theologisierens].
- SCHLAG, Thomas, Kinder- und Jugendtheologie, in: KROPAČ, Ulrich/RIEGEL, Ulrich (Hgg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 232-238; [zit: T. SCHLAG, Kinder- und Jugendtheologie].
- SCHLAG, Thomas, Von welcher Theologie sprechen wir eigentlich, wenn wir von Jugendtheologie reden?, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra/KRAFT, Friedhelm/SCHLAG, Thomas (Hgg.), »Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut«. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Band 1: Jahrbuch für Jugendtheologie, Stuttgart 2013, 9-23; [zit: T. SCHLAG, Jugendtheologie].
- SCHLAG, Thomas/SCHWEITZER, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011; [zit: T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Brauchen Jugendliche Theologie?].
- SCHLAG, Thomas/SCHWEITZER, Friedrich, Jugendtheologie in der Praxis von Schule und Gemeinde: Religionsunterricht, Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit, in: SCHLAG, Thomas/SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 9-34.
- SCHLAG, Thomas/SCHWEITZER, Friedrich, Rückfragen – Klärungen – Perspektiven, in: SCHLAG, Thomas/SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 165-180; [zit: T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Rückfragen, Klärungen und Perspektiven].
- SPIERING-SCHOMBORG, Nele, Sido betet. Hip Hop trifft Psalmendidaktik, in: ÖRF Nr. 25 (2), 2017, 27-31.
- STÖGBAUER-ELSNER, Eva, Entwicklungspsychologische Voraussetzungen, in: STÖGBAUER-ELSNER, Eva/LINDNER, Konstantin/PORZELT, Burkard (Hgg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn 2021, 76-86; [zit: E. STÖGBAUER-ELSNER, Entwicklungspsychologische Voraussetzungen].
- WEIRER, Wolfgang, Schülerinnen und Schüler in ihrer religiös-weltanschaulichen Entwicklung, in: KROPAČ, Ulrich/RIEGEL, Ulrich (Hgg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 109-119; [zit: W. WEIRER, Religiös-weltanschauliche Entwicklung].
- WOLBRING, Fabian, Die Poetik des deutschsprachigen Rap. Mit 7 Abbildungen, Bd. 2: Westwärts. Studien zur Popkultur, Baßler, Moritz u.a. (Hgg.), Göttingen 2015; [zit: F. WOLBRING, Poetik des Rap].

Abstract

Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit fokussiert sowohl die theoretische als auch die praktische Skizzierung einer postmodernen, popkulturellen Synthese für den Religionsunterricht der Sekundarstufe II, die sich primär durch die Verknüpfung der Thematik *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, des Genres *Rap* und des Konzepts der Jugendtheologie als innovativer religionspädagogischer/-didaktischer Ansatz auszeichnet. Die Masterarbeit beschäftigt sich gemäß der Methode der hermeneutischen Literaturarbeit mit den theoretischen Grundlagen des Konzepts der Jugendtheologie, des Genres *Rap* sowie der Gottesfrage, die sich allerdings nicht nur auf das Christentum beschränkt, sondern auch diverse Gottesvorstellungen von Schüler*innen berücksichtigt. Dies ermöglicht es schließlich, in den empirisch ausgerichteten Masterarbeitskapiteln sowohl ausgewählte deutschsprachige Raptracks des 21. Jahrhunderts auf die in ihnen existenten religiösen Motive bzw. Gotteskonzepte hin zu analysieren, als auch zwei exemplarische, praxisorientierte Unterrichtsentwürfe für die innovative Synthese der drei Aspekte *Gott* bzw. *Gottesvorstellungen*, *Rap* und *Jugendtheologie* abzubilden.

Englisch

This master's thesis focuses on both the theoretical and the practical outline of a postmodern, pop-cultural synthesis for religious education at upper secondary level. It can be pointed out as an innovative religious education approach, which is primarily characterized by the combination of the topic of God or ideas of God, the rap genre and the youth theology concept. Applying the method of hermeneutic literature work, the master's thesis deals with the theoretical basics of the youth theology concept, the rap genre and the question of God, which is not limited to Christianity, but also takes into account various ideas of God from students. This finally makes it possible to empirically analyze selected German-language rap tracks of the 21st century with regard to the religious motives or ideas of God that exist in them, as well as depict two exemplary, practice-oriented lesson plans for the innovative synthesis of the three aspects of God or ideas of God, rap and youth theology.