

# Differenz oder Vereinnahmung?

## Anfragen an eine hypertrophe Jugendtheologie

Burkard Porzelt

„Jugendtheologie“ avanciert aktuell zu einem religionspädagogischen Programmbegriff. Ihm kritisch auf den Grund zu gehen, versuchen die nachfolgenden Überlegungen. Sie lassen sich in drei Thesen zuspitzen:

THESE 1:

Da theologische Reflexion zum christlichen Glauben selbst gehört, ist eigenes Theologisieren im Religionsunterricht sinnvoll und stimmig.

THESE 2:

Wird Jugendtheologie allerdings zum religionspädagogischen Leitkonzept stilisiert, dann wird die Glaubensstradition einseitig intellektualisiert, die Mehrperspektivität des Faches torpediert und die Differenz legitimer Daseinsdeutungen ignoriert.

THESE 3:

Eine hypertrophe Jugendtheologie bedroht somit die Integrität des schulischen Religionsunterrichts.

### 1. „*Fides quaerens intellectum*“ – oder was ist Theologie?

Sekunde für Sekunde, Stunde für Stunde und Tag für Tag bewegen wir uns in einem Strom spontanen Erlebens, in dem Geschehnis auf Geschehnis folgt. Restlos gefangen sind wir in

diesem Strom allerdings nicht. Wird die Selbstverständlichkeit unseres Erlebens gestört oder gesprengt, so ermöglicht dies *Erfahrungen*.<sup>1</sup> Erinnernd vergegenwärtigen wir dann Erlebtes, rückblickend suchen wir ihm Sinn und Bedeutung zuzuweisen. Im Modus solcher Erfahrungen stoßen wir auf Gründe, Zufälle und Grenzen der menschlichen Existenz. Wir rühren an elementare Fragen. *Existenzielle Erfahrungen* wie „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst“<sup>2</sup> lassen sich sehr unterschiedlich deuten. Interpretieren wir sie *religiös*, so stellen wir sie in den *Horizont einer Gottesüberlieferung*.<sup>3</sup> Dabei verknüpfen wir, was uns bewegt und berührt,

1 Vgl. Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2013, 89–94.

2 *Gaudium et spes* 1.

3 Religion als Interpretation menschlicher Erfahrungen im Horizont überlieferten Gottesglaubens konturiert zu haben, ist ein grundlegendes Verdienst der Theologie von Edward Schillebeeckx. „In seiner Sicht machen Gläubige und Nicht-Gläubige [...] vergleichbare, ähnliche Erfahrungen der Endlichkeit, interpretieren diese aber auf unterschiedliche Weise. Für den Nicht-Gläubigen ist die Endlichkeit sozusagen Amplitude und Parameter der menschlichen Existenz; für den Gläubigen kann die menschliche Erfahrung der Endlichkeit und der Kontingenz zu einem Hinweis auf Gott werden.“ (Kennedy, Philip: Edward Schillebeeckx. Die Geschichte von der Menschlichkeit Gottes, Mainz 1994, 130f.)

mit einem letzten, uneinholbaren Geheimnis<sup>4</sup>, von dem uns andere (etwa in der Bibel) Zeugnis geben. Gewinnt solche Gottesdeutung persönliche Evidenz, dann ereignet sich *Glauben* im religiösen Sinne. Abgründe, Zufälle und Grenzen des eigenen Daseins werden hierbei – tastend, ringend, hoffend – hineingenommen ins Vertrauen auf eine Macht, die uns trägt, schützt und begleitet. Wie aber verträgt sich solch glaubendes Gottvertrauen mit den Plausibilitäten der menschlichen *Vernunft*?

Entgegen der Option, den Gottesglauben von der Vernunft abzuspalten und ihm einen gesonderten Bereich zuzuweisen, setzt *Theologie* als „Godgeleerdheid“<sup>5</sup> darauf, dass es legitim und lohnend ist, das letzte Geheimnis von Welt, Mensch und Geschichte denkend zu ergründen. „Fides quaerens intellectum“ – „der Glaube, der nach Einsicht sucht“<sup>6</sup> – lautet die auf *Anselm von Canterbury* zurückgehende Programmformel für diese rationale Verantwortung des Gottesglaubens, der sich die *Theologie* verschrieben hat. In der Zuversicht, dass der Mensch als Ganzer und damit eben auch als ‚animal rationale‘ glauben kann und darf, nähert sich *Theologie* dem Gottesgeheimnis in reflektierender Weise, ohne dieses im Modus der Vernunft auflösen zu können. Lohnt es sich aber und ist es überhaupt

möglich, über etwas nachzusinnen, das sich rational doch niemals wird vollständig einholen lassen? Wie alle existenziellen Geheimnisse – etwa Liebe und Glück, Tod und Vergänglichkeit – entzieht sich auch jener letzte Daseinsgrund, den Menschen Gott nennen, jeglicher – auch rationaler – Bemächtigung. Wenn es nun legitim und sinnvoll erscheint, über die existenziellen Mysterien von Liebe und Glück, Tod und Vergänglichkeit nachzudenken, warum sollten wir dann aber ausgerechnet Gott aus unserem Denken verbannen? Das Christentum misst der rationalen Durchdringung des Glaubens entscheidende Bedeutung zu. Tragend ist der Optimismus, dass der schöpferische Gott die Natur des Menschen und damit auch dessen autonome Vernunft bejaht.<sup>7</sup> Wissend um die Grenzen des Denkens können, dürfen und sollen Christinnen und Christen ihr Gottvertrauen auch theologisch verantworten!

## 2. Religionsunterricht als vielstimmiges „Gespräch über lebensbegründende Erfahrungen“<sup>8</sup>

Sinn, Zweck und Ziel schulischen Religionsunterrichts ist es, die Glaubenstradition unter *bildendem* Vorzeichen zur Geltung zu bringen. So „versucht der katholische Religionsunterricht, den Glauben im Dialog mit den Erfahrungen und

4 Die Kategorie des ‚Geheimnisses‘ ist zentral für die Theologie von *Karl Rahner*. Nur abgeleitet meint dieses Wort „nichterklärbare Aussagen, z. B. Sätze, deren Sinn und Bedeutung nicht erfaßt werden können. Aber es meint auch bestimmte Erfahrungen. Über den Menschen nämlich ist zu sagen, daß er sich in der Welt vorfindet, daß er sie aber auch unendlich übersteigt. Und diese Wechselseitigkeit endlichen Lebens und wirklicher Transzendenz (des Lebens) in der Erfahrung des Lebens nennt Karl Rahner Geheimnis in einem ursprünglichen Sinn.“ (*Klinger, Elmar*: Das absolute Geheimnis im Alltag entdecken. Zur spirituellen Theologie Karl Rahners, Würzburg 1994, 32).

5 So die m.E. treffende niederländische Umschreibung von Theologie.

6 *Dreyer, Mechthild*: Fides quaerens intellectum. In: LThK<sup>3</sup> 3, 1275f., 1275.

7 Kronzeuge für die von Gott gestiftete Autonomie der menschlichen Vernunft ist *Thomas von Aquin*. Ihm zufolge ist „im Vertrauen darauf, daß die Vernunft von demselben Gott stammt, der auch den Glauben gibt, [...] ein wirklicher Widerspruch zwischen Glaubenserkenntnis und rationaler Erkenntnis nicht möglich.“ (*Pesch, Otto H.*: Thomas von Aquin. Grenze und Größe mittelalterlicher Theologie. Eine Einführung, Mainz<sup>3</sup>1995, 130).

8 *Niehl, Franz W.*: Die Bibel im Religionsunterricht. Hermeneutische Grundlagen und didaktisch-methodische Hinweise (Theologie im Fernkurs. Religionspädagogisch-katechetischer Kurs; Lehrbrief 14), Würzburg 1994, 63.

Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, mit dem Wissen und den Erkenntnissen der anderen Fächer, mit den gegenwärtigen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu erschließen.<sup>9</sup> Ohne bedrängt oder indoktriniert zu werden, sollen Schüler/-innen den Gottesglauben als ernsthafte und vielfach bewährte Option kennen und verstehen lernen, um menschliche Erfahrungen zu deuten und den Rätseln von Leben, Welt und Geschichte auf die Spur zu kommen. Dabei gilt es der Tatsache gerecht zu werden, dass der christliche Glaube gerade im Kontext von Individualisierung, Pluralisierung und Säkularisierung kein Deutungsmonopol besitzt. Dies würdigend erweist sich eine *korrelative* Erschließung der Glaubensstradition mehr denn je als religionsdidaktischer Königsweg.<sup>10</sup> Korrelative Didaktik will den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, im Wissen um die christliche Sinnoption eigene, verantwortete Deutungen von Leben und Wirklichkeit zu generieren. Um solches zu bewirken, muss die christliche Überlieferung im Unterricht *kommunikativ* zugänglich, verstehbar und kritisierbar werden. Dreh- und Angelpunkt dieser

Kommunikation sind elementare Erfahrungen, Motive und Fragen des Menschseins, deren Deutung bleibend strittig ist. Sensibilisiert für die Brisanz grundmenschlicher Themen<sup>11</sup> werden die Schüler/-innen selbst in einen Streit um deren Deutung verwickelt.

Kennzeichnend für einen *christlichen* Religionsunterricht ist die Zuversicht, dass die besondere Sinnoption der Christinnen und Christen auch heute tragfähig und lebenserhellend sein kann.<sup>12</sup> Somit ist es für dieses Fach schlechthin unverzichtbar, im angezettelten Gespräch um lebensbedeutsame Erfahrungen vielfältige Zeugnisse des Christentums vernehmbar und authentisch zur Geltung zu bringen. Keinesfalls aber darf die christliche Sinnoption im Unterricht monopolisiert werden, weil damit die Idee einer wahrhaftigen Kommunikation ad absurdum geführt würde. Per se muss echte Kommunikation unterschiedliche und gegensätzliche Standpunkte zulassen. Zwingend müssen somit im Religionsunterricht neben die christliche Tradition auch alternative Deutungshorizonte – vor allem säkularer, aber auch fremdreligiöser Couleur – treten, die ein und dasselbe Unterrichtsthema in anderem Lichte interpretieren als die Glaubensstradition.

9 Sekretariat der DBK (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 29.

10 Zweifelsohne mutiert ‚Korrelation‘ im faktischen religionspädagogischen Sprachgebrauch vielfach zu einem Allerweltswort, das „jede Form religiösen Lernens“ etikettiert, „die irgendwie einen Dialog zwischen Glaubensstradition und Gegenwartserfahrungen einzufädeln versucht“ (Englert, Rudolf: Bloß Moden oder mehr? In: KatBl 136 (2011), 296–303, 298). Nicht die Preisgabe des Korrelationsbegriffs erscheint mir als adäquate Reaktion auf solcherart Verwässerung, sondern die Profilierung von Korrelation als einer hermeneutischen und didaktischen Größe, welche den Dialog zwischen überlieferten und gegenwärtigen Erfahrungen als produktive, kritische und symmetrische Wechselseitigkeit einander fremder Erfahrungen auf Basis verbindender Grunderfahrungen reflektiert und konkretisiert. Vgl. Porzelt, Burkard: Geborgen nach dem Tod? Konkretionen korrelativer Didaktik. In: Regensburger RU-Notizen 2/2012, 16–20.

11 Mit Fug und Recht hat die *Würzburger Synode* herausgestellt, dass der Religionsunterricht ins Leere zielen würde, würde er die Schüler/-innen nicht dazu animieren, den „Frage- und Anrufcharakter“ von „Grund- und Grenzsituationen des menschlichen Lebens“ selbst „wahrzunehmen und zu artikulieren“ (*Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule [1974]. In: Bertsch, Ludwig u. a. (Hg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg i. Br. u. a. 1976, 123–152, 134).

12 Treffend umschreibt Rudolf Englert diese Zuversicht als „Vor-Urteil, daß der überlieferte Glaube auch heute Lebens-Mittel sein kann.“ (*Ders.: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*. In: Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 147–174, 167).

Dass sich die Zufälle, Grenzen und Gründe der menschlichen Existenz *ohne* Bezug auf Gott oder Göttliches deuten lassen, ist vielen Schülerinnen und Schülern bekannt, einleuchtend oder selbstverständlich. Gerade deswegen aber darf die *säkulare* Sinnoption aus dem Streit der Deutungen, den der Religionsunterricht initiieren will, nicht herausgehalten werden. Werden ebenbürtig zur christlichen Sinnoption auch andere Deutungshorizonte ‚eingespielt‘, so können sich unterschiedlichste Schüler/-innen mit ihren je eigenen Überzeugungen im Unterrichtsgeschehen wiederfinden und ernstgenommen sehen. Zugleich öffnet sich ein Diskursraum, in dem die Schüler/-innen ihnen selbstverständliche Sichtweisen (z.B. säkular) im Gegenüber zu neuen, ungewohnten Perspektiven (z.B. christlich) erkunden und auf die Probe stellen. Indem der Religionsunterricht neben der christlichen Tradition auch differente Deutungshorizonte vor allem säkularer Prägung zur Geltung bringt, eröffnet er einen wirklichen Streit der Deutungen, in dem sich die Schüler/-innen an verschiedenen Optionen ‚abarbeiten‘, um eigene Standpunkte zu ratifizieren, zu modifizieren oder zu korrigieren. Die Glaubenstradition begegnet ihnen dabei weder weltlos noch ortlos noch alternativlos, sondern als ernsthafter „Vorschlag“<sup>13</sup> eigener Daseinsdeutung, der in vergangenen Erfahrungen wurzelt und auf neue Erfahrungen zielt.<sup>14</sup> Ein korrelativer Religionsunterricht taugt nicht für eine zirkuläre Glaubensrede, die autopoietisch um eigene Sät-

ze kreist und weder Welt noch Geschichte noch Menschen zur Kenntnis nimmt.<sup>15</sup> Die für den Religionsunterricht typische Reibung mit aktuellen Lebenswelten und Lebensdeutungen zwingt vielmehr dazu, auf Höhe unserer Zeit je neu und nachvollziehbar zu reformulieren, was denn nun den christlichen Glauben als Vorschlag der Daseinsdeutung so besonders macht.

### 3. *Eigenes Theologisieren als konstitutives Moment des Religionsunterrichts*

In bildender Absicht versucht christlicher Religionsunterricht, die Glaubenstradition der Christinnen und Christen authentisch zur Geltung und ins Gespräch zu bringen. Stets vollzieht sich diese dem Religionsunterricht aufgetragene Repräsentation in Fragmenten, deren Auswahl pädagogisch und sachlogisch zu begründen ist. Konstitutiv gehört zur christlichen Überlieferung die *Theologie* als dem Glauben inhärente Reflexion seiner selbst. Will man ein authentisches Bild des christlichen Glaubens zeichnen, darf man dessen *theologische* Dimension somit ebenso wenig aussparen wie etwa die doxologische oder ethische. Theologische Themen gehören somit wesentlich zu einem Religionsunterricht, der der christlichen Glaubenstradition als Bildungs-‚Gegenstand‘ gerecht zu werden sucht. Wie aber ist im Religionsunterricht angemessen umzugehen mit theologischen Fragen? Genügt es, theologische Aussagen zu kennen, zu rekapitulieren und (bestenfalls) in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit nachzeichnen zu können, wie dies unter den Vorzeichen heteronomer Belehrung jahrhundertlang angezielt wurde?

Theologisch wie pädagogisch greift solch repetitiver Umgang mit der Glaubensreflexion

13 *Katholische Bischöfe Frankreichs*: Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996, Bonn 2000. Leider wird der französische Titel „Proposer la foi dans la société actuelle“ in der offiziellen Übersetzung ins Deutsche verzerrt, da statt des nüchternen Wortes „vorschlagen“ der Terminus „anbieten“ gebraucht wird, der marktökonomische Assoziationen wachruft.

14 Vgl. *Zentralstelle für Bildung der DBK* (Hg.): Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Teil I: Grundlegung, München 1977, 17–19.

15 Vgl. insb. *Luther, Henning*: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 14.

sicherlich zu kurz. Begreift man einerseits *Lernen* nicht bloß als stumpfe Duplizierung äußerer Wirklichkeit im Innern des Lernenden, sondern als kreative (Re)Konstruktion in der aktiven Begegnung zwischen Subjekt und Welt<sup>16</sup>, dann steht zu fragen, welcherart *Prozesse der Aneignung* der inhaltlichen Domäne des Theologischen pädagogisch gerecht werden können. Begreift man andererseits *Glauben* nicht lediglich als gehorsame Aufnahme fremdbestimmter Wahrheiten, sondern als legitimen Vollzug religiöser Selbstverortung, so steht zu prüfen, welcherart *Prozesse der Positionierung* dem existenziellen Charakter eines theologisch reflektierten Glaubens entsprechen können. Hier wie da – aus pädagogischer wie theologischer Blickrichtung – genügt es offensichtlich nicht, den Stellenwert der Theologie im Religionsunterricht ausschließlich inhaltlich zu bestimmen. Relevant ist nicht allein, *was* gelernt wird, sondern eben auch, *in welcher Weise* gelernt werden kann, damit der *prozessuale* Charakter der Glaubensreflexion im Lernen angemessen zur Geltung kommt.

Antwort auf die Frage nach solcher domänenspezifischer Aktivität verspricht das *Theologisieren*.<sup>17</sup> Dieses vollzieht sich im Moduseigenen Fragens und Spekulierens, Denkens und Kommunizierens mit Blick auf Gott und den Glauben. Statt lediglich die ‚geronnene‘ Glaubensreflexion anderer Menschen ‚abzuspeichern‘, wird den Schülerinnen und Schülern zugehört und zugemutet, die Rätsel von Welt und Wirklichkeit im Horizont des Gottesglaubens selbst, gemeinsam und in Auseinandersetzung

mit Zeugnissen Dritter (aus Vergangenheit und Gegenwart) gedanklich zu erkunden. Für den Religionsunterricht scheint solches Theologisieren als entscheidender Weg, um Eigenarten, Relevanz und Grenzen von Theologie als reflexivem Part religiöser Weltbegegnung begreifbar werden zu lassen.<sup>18</sup> Mit eigenen Mitteln können Schüler/-innen erproben, wie Fragen und Probleme des Daseins unter Prämissen des Gottesglaubens bedacht und entschlüsselt werden – und inwieweit sich besagte Prämissen dabei als erhellend und plausibel bewähren.

Ob es nun stimmig ist, das Nachdenken von Schülerinnen und Schülern – seien dies Kinder oder Jugendliche – als ‚Theologie‘ zu bezeichnen, mag bezweifelt werden, sofern man von Theologie im eigentlichen Sinne nur sprechen will, sofern die entsprechende Reflexion wissenschaftlichen Gütekriterien genügt. Solch eine enge Definition aber findet in der Geschichte des Christentums kaum Rückhalt, zumal sich der Begriff und das Verständnis von Wissenschaft erst allmählich herausbildeten und bis heute im Flusse sind. Den Gottesglauben rational zu ergründen ist kein wissenschaftliches Monopol, weshalb der Begriff der Theologie durchaus so offen gefasst werden kann, dass auch eine ernsthafte Glaubensreflexion von ‚Laien‘<sup>19</sup> – und damit auch von Jugendlichen – als solche definiert werden kann.

16 Vgl. Porzelt 2013 [Anm. 1], 26–28.

17 Entgegen den Befürchtungen von Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011, 79f., wird der Terminus des Theologisierens – analog zu dem des Philosophierens – hier keineswegs negativ konnotiert, er bezeichnet schlicht das eigene, aktive „Theologie treiben“ (ebd., 104f.).

18 Jürgen Baumert hat postuliert, dass Religion gemeinsam mit Philosophie einen eigenständigen ‚Modus der Weltbegegnung‘ darstelle, der vermittels „konstitutiver Rationalität“ (ders.: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150, 113) die „Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“ (ebd., 107) zu ergründen suche. Genauer ausbuchstabiert hat Baumert diesen Gedanken allerdings nicht.

19 Luther 1992 [Anm. 15], 259 etwa stellt einer „Laientheologie“ einerseits die kirchlich-dogmatische Glaubensreflexion und andererseits die wissenschaftliche Theologie gegenüber.

Heikler erscheint da schon der Einwand, von einer Theologie der Schüler/-innen könne keine Rede sein, weil Theologie im eigentlichen Sinne nur gegeben sei, wenn der Gottesglaube vom Standort prinzipieller Bejahung aus ergründet wird, nicht aber – wie insbesondere in der Religionswissenschaft – aus neutraler Perspektive. Dieses Monitum wörtlich nehmend könnte man nun all jenen Schülerinnen und Schülern eigenes Theologisieren absprechen, die sich selbst vom christlichen Glauben abgrenzen oder diesen ausdrücklich ablehnen. Fraglich erscheint allerdings, ob die persönliche Glaubensposition des reflektierenden Subjekts als Maßstab taugt, um einer Reflexion Theologizität zu- oder abzusprechen. Inhaltlich schlüssiger – und angesichts der religiösen Heterogenität der Schülerschaft im Religionsunterricht weit praktikabler – ist es, die Theologizität einer Reflexion an deren innerer Struktur festzumachen. Ergründet diese den Gottesglauben auf Basis seiner eigenen Prämissen, dann kann ihr durchaus theologische Qualität zugesprochen werden, unabhängig davon, ob der argumentierende Schüler den Glauben mit innerer Zustimmung oder aber skeptisch, gleichgültig bzw. ablehnend erkundet. So oder so bleiben die Grenzen zwischen Religionsphilosophie und Theologie, die schon in kirchlichen wie akademischen Diskursen vielfach verwischen<sup>20</sup>, sicherlich auch im Klassenzimmer fließend.

#### 4. Vier Aporien einer hypertrophen Jugendtheologie

Eigenes Theologisieren kann Schülerinnen und Schülern stimmige Wege bahnen, um der Syntaktik, Semantik und Pragmatik der Glaubens-

reflexion im Unterricht handelnd auf die Spur zu kommen. Zweifelsohne bereichert somit Jugendtheologie als Theologie von, für und mit Jugendliche(n)<sup>21</sup> einen Religionsunterricht, der die christliche Überlieferung ins verständige Gespräch mit anderen Sinnoptionen zu bringen sucht, um den Schülerinnen und Schülern eigene, verantwortete Positionierungen zu ermöglichen. Wie aber ist es zu werten, wenn das berechnete Anliegen eigenen Theologisierens überdehnt und aufgebläht wird? Eine hypertrophe Stilisierung der Jugendtheologie zum religionspädagogischen Credo begegnet insbesondere bei *Petra Freudenberger-Lötz*<sup>22</sup> sowie bei *Thomas Schlag* und *Friedrich Schweitzer*<sup>23</sup>. Mit Blick auf diese Autorin und Autoren ist aufzuzeigen, dass Jugendtheologie schlichtweg nicht zum Leitkonzept des Religionsunterrichts taugt, wenn dieser die Glaubensstradition im Konzert unterschiedlicher Sinnoptionen angemessen erschließen und dabei die ureigenen Fragen und Sinnantworten der realen Schüler/-innen respektieren soll.

##### 4.1 Hypertrophe Jugendtheologie operiert mit konfuser Begrifflichkeit

Theologie im eigentlichen Sinne ist ausdrückliche Reflexion eines Gottesglaubens. Diese bewährte Definition aber ist offensichtlich zu eng gesteckt, dass vielfältigste Daseinsdeutungen heutiger Schüler/-innen als theologisch klassifiziert werden könnten. Um nun die Pluralität faktischer Sinnoptionen in ein jugendtheologisches Korsett zu zwängen, drehen dessen Protagonisten an der Schraube des Theologiebegriffs. Bis zur Unkenntlichkeit weiten sie die Reichweite

20 Man denke nur an das akademische Mäntelchenwechsel-dich-Spiel, in dem ein und dieselben Personen abwechselnd als Vertreter/-innen der Philosophie oder aber der Systematischen Theologie auftreten!

21 Vgl. insb. *Schweitzer, Friedrich*: Was ist und wozu Kindertheologie? In: *JBKTh* 2 (2003), 9–18.

22 *Freudenberger-Lötz, Petra*: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, München – Stuttgart 2012.

23 *Schlag/Schweitzer* 2011 [Anm. 17].

des Theologischen, damit der Religionsunterricht als Ganzer unter das konzeptionelle Primat einer Jugendtheologie gestellt werden kann. Zu solcher Weitung des Theologieverständnisses dienen unterschiedliche Strategien.

*Petra Freudenberger-Lötz* verwischt den Unterschied zwischen Philosophie und Theologie, indem sie jederart „Fragen nach dem Woher, dem Wohin und dem Wozu“ als „theologische Fragestellungen“<sup>24</sup> kategorisiert, obgleich grundmenschliche Fragen doch keineswegs zwangsläufig im Lichte einer religiösen Offenbarungstradition formuliert und interpretiert werden müssen. Dass mit dem ‚Lebensglauben‘<sup>25</sup> eine Kategorie zur Verfügung stünde, die offen ist für unterschiedliche Deutungshorizonte, ignoriert *Freudenberger-Lötz*, indem sie die „Reflexion des eigenen Glaubens“ der Schüler/-innen mit einem „persönlichen theologischen Standpunkt“<sup>26</sup> gleichsetzt. Ähnlich unpräzise scheint auch ihre Rede von „existenziellen theologischen Grundfragen“<sup>27</sup>. Grundfragen des Menschseins nämlich sind niemals exklusiv theologisch, sondern deutungs offen. Sie können im Horizont säkularer wie religiöser Deutungshorizonte artikuliert, problematisiert und reflektiert werden.<sup>28</sup>

*Thomas Schlag* und *Friedrich Schweitzer* nehmen Zuflucht zu einem verwaschenen Religionsverständnis, um die Fesseln eines strikten Theologieverständnisses zu sprengen und den Religionsunterricht unter jugendtheologische Kuratel stellen zu können. Nicht mehr die Reflexion eines identifizierbaren Gottesglaubens ist aus ihrer Sicht konstitutiv für die Theologie, sondern die „Reflexion von Religion und religiösen Vorstellungen“<sup>29</sup>. Was aber Religion ausmacht und bestimmte Vorstellungen als religiös qualifiziert, halten *Schlag* und *Schweitzer* in der Schwebe. Sehr wohl thematisieren sie Theologie im engen Sinne der Reflexion tradierten Gottesglaubens, wobei sie zu Recht herausstellen, dass „die Vielfalt des biblischen Überlieferungs- und theologischen Deutungspotenzials“ in den Unterricht „profilieren einzuspielen“ sei.<sup>30</sup> Daneben aber führen *Schlag* und *Schweitzer* ein ‚implizites‘<sup>31</sup> Theologieverständnis ins Feld, das all jene Lebensäußerungen bezeichnen soll, denen „nur von außen, aus der Perspektive der theologischen Dogmatik“<sup>32</sup> Theologizität zugeschrieben wird, obgleich sie von den Erfahrungssubjekten selbst nie und nimmer religiös oder gar theologisch codiert werden. Alles in allem mutiert Theologie bei *Schlag* und *Schweitzer* zu einem Containerbegriff mit vager Inhaltlichkeit. Ausschlaggebend für den religiösen oder theologischen Charakter einer Erfahrung ist nicht deren identifizierbare Deutung durch die Betroffenen selbst, sondern die Fremdzuschreibung durch christliche Professionelle.

kontrovers

24 *Freudenberger-Lötz* 2012 [Anm. 22], 18.

25 „Lebensglaube meint hier das mehr oder weniger konsistent ausgearbeitete Geflecht jener Sinnbezüge, Werte und Deutungsmuster, an denen Menschen ihr Leben faktisch orientieren.“ (*Englert, Rudolf*: Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glaubens-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientierten Religionsunterricht. In: *KatBl* 123 [1998], 4–12, 12).

26 *Freudenberger-Lötz* 2012 [Anm. 22], 14.

27 Ebd., 24.

28 Schon die *Würzburger Synode* realisierte, dass sich „die Sinnfragen der Zeitgenossen“ (*Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 11], 142) unterschiedlich beantworten lassen und der Religionsunterricht sich auch mit „anderen Antwortmöglichkeiten“ (ebd.) befassen muss, als sie das Christentum formuliert.

29 *Schlag/Schweitzer* 2011 [Anm. 17], 44. Vgl. insb. ebd., 22, 26, 28, 44, 49, 51, 56, 65, 136, 141, 180, 182.

30 Ebd., 122.

31 Vgl. ebd., 23, 37–39, 42, 54, 59–61, 74, 76f., 79, 85–87, 89f., 97, 109–114, 121, 127, 172, 177–179, 181 und 191.

32 Ebd., 59.

## 4.2 Hypertrophe Jugendtheologie vereinseitigt die christliche Glaubenstradition

Um Schüler/-innen „zu verantwortetem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben [zu] befähigen“<sup>33</sup>, will ihnen der Religionsunterricht authentische Begegnungen mit der christlichen Gottesüberlieferung ermöglichen. Dies setzt voraus, dass diese Glaubenstradition in ihrer kennzeichnenden Eigenart auch angemessen im Unterricht zur Geltung kommt. Zweifelsohne widerspricht es der inneren Logik des Glaubens, wenn er auf die Komponente reflexiver Theologie reduziert würde. Solche Vereinseitigung aber liegt in der Tendenz einer hypertrophen Jugendtheologie, wenn sie denn tatsächlich „das ausdrücklich theologische Argumentieren“<sup>34</sup> ins Zentrum des Religionsunterrichts stellt und nicht auf einem selbstwidersprüchlichen Theologiebegriff rekurriert, der jedwede – etwa ästhetische oder narrative – Ausdrucksform des Glaubens okkupiert.<sup>35</sup> Weder der Glaube selbst noch seine Überlieferung sind auf Theologie verengbar. Um die christlich-religiöse Option der Wirklichkeitsdeutung verstehbar werden zu lassen, müssen – mit *Charles Y. Glock* gesprochen – neben der Intellektualität des Glaubens zwingend auch dessen experientelle, ideologische, rituelle und ethische Dimension zur Geltung kommen.<sup>36</sup> Glaube vollzieht sich zuallererst im Klagen, Loben und Bitten zu Gott, im erzählenden Erinnern an Gottes Geschichte mit den Menschen und im je heutigen „Zeugnis des Lebens“<sup>37</sup>. Für all diese elementaren Akte – und nicht nur für die theologische Vergewisserung – bedarf der Religionsunterricht angemessener

Repräsentations- und Erschließungsmodi. Im Glauben fließen Ästhetik und Logik, Doxologie, Narration und Praxis zusammen. Würde man die Glaubensreflexion aus diesem Zusammenhang herauslösen und durch sie allein die Glaubenstradition im Klassenzimmer repräsentieren, erzeugte man ein unverantwortbares, weil einseitig intellektualisiertes Zerrbild des Glaubens.

## 4.3 Hypertrophe Jugendtheologie torpediert die Mehrperspektivität des Religionsunterrichts

Religionsunterricht kann sich nicht dispensieren von der Pluralität heutiger Sinnoptionen. Soll die christliche Glaubenstradition als ernsthafte Option der Daseinsdeutung zugänglich und erprobbar werden, muss sie sich mit konkurrierenden Deutungshorizonten messen, die den Schülerinnen und Schülern vielfach sogar weit selbstverständlicher sind. Nicht monologische Abschottung ist somit der Weg einer redlichen Hermeneutik christlich-religiösen Lernens, sondern das vielperspektivische Gespräch über lebensbegründende Erfahrungen.<sup>38</sup> Eine hypertrophe Jugendtheologie jedoch lässt keinen genuinen Raum für differierende Muster und Möglichkeiten, den Rätseln der Wirklichkeit auf die Spur zu kommen. Statt die für den Religionsunterricht kennzeichnenden Grundfragen des Daseins im Spiegel ausdrucksstarker Medien aus *wechselnden Perspektiven* zu „umkreisen“<sup>39</sup>, wird jedwedes Thema über den Leisten des christlich-theologischen Sprachspiels geschlagen. Das Kommunikationsfeld eines jugendtheologisch geprägten Unterrichts ist die gedankliche Auseinandersetzung mit dem christlichen Deutungsangebot, bei der mit

33 *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 11], 139.

34 *Schlag/Schweitzer* 2011 [Anm. 17], 178.

35 So ebd., 65, 105 und 180.

36 Vgl. *Porzelt* 2013 [Anm. 1], 68f. und 79.

37 *Apostolicam actuositatem* 6 und 13 sowie *Evangelii Nuntiandi* 22.

38 Vgl. oben (Kap. 2).

39 Vgl. insbesondere *Niehl, Franz W.*: Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts. In: *Hilger, Georg/Reilly, George* (Hg.): *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 87–96, 95f.

christlich geprägten Worten und Inhalten operiert wird, selbst wenn sich die Diskutanten vom Christentum absetzen oder abgrenzen. Soll der christliche Glaube in ein ernsthaftes Gespräch mit alternativen Sinnoptionen gerückt werden, so müssten jene im Unterricht jedoch ebenso konstitutiv und authentisch zur Geltung kommen wie der christliche Interpretationshorizont. Schüler/-innen erhielten dann die Möglichkeit, grundlegende Erfahrungen wie Sterben und Vergänglichkeit, Schuld und Vergebung, Unterdrückung und Befreiung, Glück und Ekstase im Lichte von säkularen wie religiösen Deutungen zu betrachten und zu bedenken. Nur wenn alternative Sinnoptionen im Unterricht nicht ausgespart bleiben, sondern in Sprache und Inhalt zu ihrem *eigenen Recht* kommen, können Schüler/-innen erkennen, was denn die christliche Deutungsoption mit diesen Alternativen verbindet und von ihnen trennt. Verschanzt sich der Religionsunterricht in einem christlichen Theotop, so untergräbt er die Möglichkeit von Lebens- und Glaubensentscheidungen, die weltanschaulicher *Pluralität* standhalten.

#### 4.4 Hypertrophe Jugendtheologie missachtet die Differenz legitimer Existenzdeutungen

Letztendlich krankt eine hypertrophe Jugendtheologie daran, dass die Differenz zwischen jugendlichen Daseinsdeutungen und christlichem Deutungsangebot eingegeben wird. Wenn *Thomas Schlag* und *Friedrich Schweitzer* in ihrer jugendtheologischen Programmschrift fast ausnahmslos Jugendliche zu Wort kommen lassen, die mit eindeutig religiös konnotierten Vokabeln wie ‚Gott‘, ‚Gebet‘, ‚Kirche‘ oder ‚Rechtfertigung‘ operieren,<sup>40</sup> dann zeugt dies von schlichter Ignoranz gegenüber den genuinen

Artikulationsformen und Vorstellungswelten heutiger Menschen. Diese Ignoranz kommt nicht von ungefähr. Sie speist sich aus einer Fehlbestimmung jener „gemeinsame[n] Verständigungsebene von Theologie und Jugendlichen“<sup>41</sup>, die für einen wahrhaften Dialog im Religionsunterricht entscheidend wäre. Wie *Petra Freudenberger-Lötz* verkennen auch *Schlag* und *Schweitzer*, dass deutungsoffene Grunderfahrungen des Menschen jenes ‚tertium comparationis‘ bilden, auf das sich unterschiedlichste Sinnoptionen religiöser wie säkularer Provenienz gemeinsam beziehen, wenn sie um die Deutung von Welt und Wirklichkeit ringen. Dementgegen lenken *Freudenberger-Lötz*, *Schlag* und *Schweitzer* den im Religionsunterricht angezielten „Dialog über lebensentscheidende Fragen“<sup>42</sup> auf eine dezidiert theologische Gesprächsbasis.

Nicht die Weite anthropologischer Fragestellungen definiert jenes Diskursfeld, in dem der Glaube im Konzert unterschiedlicher Deutungsoptionen zur Sprache kommt, sondern das Nadelöhr des christlich-theologischen Sprachspiels.<sup>43</sup> Konsequenterweise werden Jugendliche auch nicht wahr- und ernstgenommen, indem die ureigene Logik ihres Erlebens, Deutens und Sprechens vernommen, durchdrungen und gewürdigt wird. Vielmehr klassifizieren *Schlag* und *Schweitzer* jugendliche Eigenartikulationen nach deren vermeintlicher Ferne

41 Ebd., 13.

42 Ebd., 111.

43 Wie radikal Schüleräußerungen letztendlich einer theologischen Verwertungslogik unterworfen werden, dokumentiert die Aussage von *Freudenberger-Lötz* 2012 [Anm. 22], 23, es gehe „im Grunde in jedem Kapitel“ ihres Buches „darum, eine Beziehung zwischen den Fragen und Interessen der Schülerinnen und Schüler und den theologischen Grundfragen herzustellen mit dem Ziel, eine reflektierte und diskursfähige Haltung zu Religion und Glauben einnehmen zu lernen sowie zu überprüfen, ob eine religiöse Deutung von Welt für das eigene Leben tragfähig sein kann.“

40 Vgl. *Schlag/Schweitzer* 2011 [Anm. 17], 39, 40, 56f., 67, 70, 71, 75, 85, 91, 92f., 93, 94, 95f., 100, 101, 102, 108f., 111. Bar christlich-religiöser Anklänge sind lediglich Selbstaussagen in 40, 73f., 85 und 86.

oder Nähe zur theologischen Dogmatik, wobei Äußerungen, die nicht einmal mehr „implizit“ oder „indirekt“ mit dieser verbunden werden können, für den Religionsunterricht schlechthin irrelevant zu sein scheinen. Für etwaige Irritationen bleibt in solcher Apologie, welche aufweisen will, dass „Jugendliche Theologie brauchen“<sup>44</sup>, kein Raum. Empirisch wie didaktisch wird die lästige Faktizität theologisch nicht handhabbarer Daseinsdeutungen ausgeblendet, indem jugendliche Äußerungen soweit als nur möglich in die Bahnen theologisch bestimmter Syntax und Semantik gezwungen werden. Unter dem Vorwand, Schüler/-innen als Theologen ernstzunehmen, werden diese auf das ‚Spielfeld‘ christlich-theologischer Artikulation gelenkt. Orientierungen, die nicht einmal abgrenzend mit religiösen oder theologischen Vokabeln und Vorstellungen operieren,

bleiben in einem jugendtheologisch determinierten Religionsunterricht ausgesperrt. Sublime Vereinnahmung ist somit das leitende Prinzip einer hypertrophen Jugendtheologie, nicht aber Aufmerksamkeit und Respekt gegenüber differenten Sinnoptionen und einander fremden Personen.

Soll der christliche Glaube kommunikabel werden, bedarf es einer Hermeneutik der Differenz, die „Sinn und Bedeutung des jeweils Fremden im Horizont des Fremden selbst aufzuspüren“<sup>45</sup> sucht. Dies gilt gerade auch für einen Religionsunterricht, in dem Schüler/-innen mit verschiedensten subjektiven Überzeugungen zusammenkommen, um die christliche Überlieferung kennen und verstehen zu lernen und in ihrer eigenen Suche nach Sinn voranzuschreiten.

*Dr. Burkard Porzelt  
Professor für Religionspädagogik und  
Didaktik des Religionsunterrichts an der  
Fakultät für Katholische Theologie der  
Universität Regensburg, Universitätsstraße 31,  
93053 Regensburg*

---

44 Schlag/Schweitzer 2011 [Anm. 17], 19 und 171.

---

45 Sundermeier, *Theo*: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996, 171.