

Friedrich Schweitzer

Kommunikation des Evangeliums und die Kinder- und Jugendtheologie. Religionspädagogische Perspektiven im Kontext schulischer Bildung

Im Folgenden soll es zum einen um eine grundsätzliche Reflexion auf die Kommunikation des Evangeliums in ihrem Verhältnis zur Kinder- und Jugendtheologie gehen, zum anderen um Perspektiven, die sich dafür speziell aus dem Bezug auf den Kontext schulischer Bildung ergeben. In beiden Hinsichten sind damit neue Fragestellungen angesprochen, die zwar in den Beiträgen des vorliegenden Bandes aufgenommen werden, sonst aber bislang eher am Rande der Diskussion standen.

Der vorliegende Beitrag wurde in Kenntnis der übrigen Beiträge des Bandes verfasst, bezieht sich aber nur in allgemeiner Weise darauf. Im Zentrum steht der eigene Zugang zum Verhältnis zwischen der Kommunikation des Evangeliums und der Kinder- und Jugendtheologie im Kontext schulischer Bildung.

1. Kommunikation des Evangeliums und religiöse Bildung in der Schule

Der Schwerpunkt aller schulischen Arbeit besteht nach heutigem Verständnis in der Ermöglichung und Unterstützung von Bildungsprozessen.¹ Deshalb steht im Zentrum der Schule der Unterricht, aber es wird auch wahrgenommen, dass zur Bildung mehr gehört als das, was im Unterricht erschlossen werden kann.

Fast alle Schulen bieten deshalb heute eine mehr oder weniger große Vielfalt an zusätzlichen Veranstaltungen an – Arbeitsgemeinschaften, Projekte und Projektwochen, Schulfestern und Exkursionen, Praktika usw. Die Ermöglichung und Unterstützung von Bildungsprozessen reicht weiter als der herkömmliche Unterricht. Das gilt nicht zuletzt auch für religiöse Bildung.²

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist weiterhin entscheidend, dass das, was in Schule und Unterricht geschieht, tatsächlich der Bildung dient und nicht etwa anderen Zwecken oder Erwartungen beispielsweise politischer oder ökonomischer Art.³ Auch alle Erwartungen, die sich allein auf die Vermittlung von Fertigkeiten oder Qualifikationen beziehen, sind im Blick auf schulischen Unterricht nur legitim, wenn und soweit sie in einen Horizont der Bildung gerückt werden. Entsprechende Forderungen

1 Vgl. exemplarisch Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim/München 1987.

2 Zu meinem Verständnis religiöser Bildung vgl. Friedrich Schweitzer, *Bildung*, Neukirchen-Vluyn 2014 und Friedrich Schweitzer, *Das Bildungserbe der Reformation. Bleibender Gehalt, Herausforderungen, Zukunftsperspektiven*, Gütersloh 2016.

3 Vgl. dazu Dietrich Benner (wie Anm. 1).

und Anforderungen an Schule und Unterricht begleiten die Pädagogik in ihrer gesamten Geschichte, besonders seit dem 19. Jahrhundert etwa im Anschluss an Johann Friedrich Herbart und sein Verständnis »erziehenden Unterrichts«.⁴

Bildung wird dabei, traditionell formuliert, als Bildung der Persönlichkeit verstanden oder, modern formuliert, als Bildung des Selbst und deshalb als Ausbildung von Selbstbestimmung oder Mündigkeit in sozialer Verantwortung.⁵ Die Persönlichkeit wird dabei zumeist mit allgemeinen Begriffen oder Zielsetzungen wie Autonomie und Verantwortung beschrieben. Dass Bildung, mit Friedrich Schleiermacher gesprochen, auch der Ausprägung von »Eigentümlichkeit« und also der Individualität dienen soll, kommt schulisch gesehen in vieler Hinsicht eher zu kurz.⁶ Bekanntlich war das für Schleiermacher auch ein Argument gegen den Religionsunterricht, weil religiöse Bildung individuell geschehen müsse, was in der Schule kaum möglich sei.⁷

Damit sind auch die spezifischen Probleme angesprochen, die Schule für Bildung mit sich bringt: Die institutionelle Gestalt von Schule mit ihren Zeitabläufen, ihrer typischen Sozialform der Schulklasse und der für die Schule konstitutiven Leistungsbewertung ziehen der Bildung ebenso Grenzen wie der Charakter von Schule als Schonraum, der beispielsweise nur wenig und vor allem kaum ernsthafte Chancen für die Übernahme von Verantwortung bietet. Insofern ist auch festzuhalten, dass Bildung mehr meint als Schule. Mit der für die heutige Diskussion kennzeichnenden Aufwertung informeller und non-formaler Bildung – also der sich von Beginn

des Lebens an vollziehenden, nicht organisierten Bildung schon im Elternhaus oder mit den Medien sowie von zwar organisierten, aber nicht verpflichtenden Bildungsangeboten beispielsweise im Raum der Kirche – kommt Bildung jenseits von Schule zu Recht verstärkt in den Blick.⁸

Die Grenzen schulischer Bildung haben auch Folgen für die Kommunikation des Evangeliums. Christian Grethlein hat insofern zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass die Schule als Institution zumindest im Blick auf den Unterricht nur eingeschränkte Möglichkeiten für diese Kommunikation bietet.⁹ Er selbst möchte deshalb die Dimension des Schullebens stark machen, also den Bereich der Schule, der über den Unterricht hinausreicht – etwa im Blick auf religiöse Feiern. Das leuchtet ein Stück weit ein, aber diese Forderung wirft heute zugleich das prinzipielle Problem der Präsenz von Religion

4 Am leichtesten zugänglich in der Darstellung von Dietrich Benner. *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Weinheim/Basel 1986.

5 Als modernen Klassiker vgl. dazu Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/Basel 1985.

6 Vgl. Friedrich Schleiermacher, *Erziehungslehre. Aus Schleiermacher's handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen*, hg. v. Carl Platz, Berlin 1849, 14ff.

7 Vgl. ebd., 370.

8 Vgl. etwa Bundesministerium für Bildung Forschung (Hg.), *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität »Recognition of non-formal and informal Learning«*, Bonn/Berlin 2008.

9 Vgl. Christian Grethlein, *Praktische Theologie*, Berlin/Boston 2012, 357ff.

und Religionen in der Schule auf: Sollen religiöse Feste in der Schule öffentlich gefeiert werden? Unter Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit? Und welche Feste sollen dann gefeiert werden? Soweit meine Beobachtungen reichen, ist die Bereitschaft, beispielsweise auch das Opferfest in der Schule gemeinsam zu begehen, zumindest im Bereich der Sekundarstufe in den Kollegien und bei den Schulleitungen eher wenig ausgeprägt. Grundschulen gehen hier zum Teil einen etwas anderen Weg, aber am Gesamtbild ändert das wenig. Insofern sind auch im Schulleben einer Kommunikation des Evangeliums Grenzen gezogen. Zugleich sollte die mit dem Religionsunterricht eröffnete Chance religiöser Bildung ebenfalls nicht unterschätzt werden. Erhebliche Probleme für den christlichen Glauben stellen sich heute auf einer kognitiven Ebene – man denke nur an den Schöpfungsglauben, der bei den Jugendlichen in der Sekundarstufe längst zu einem Minderheitenphänomen geworden ist. Beispielsweise zeigen die aktuellen Repräsentativuntersuchungen zur Konfirmandenarbeit, dass weniger als die Hälfte der Konfirmandinnen und Konfirmanden einem solchen Glauben zustimmen kann.¹⁰ Sieht man die Bildungsaufgabe in dieser Hinsicht in der Unterstützung eines Denkens in Komplementarität, könnte gerade ein darauf eingestellter Unterricht wahrscheinlich einen deutlichen Beitrag dazu leisten.¹¹

Wie aber steht es nun um die Kommunikation des Evangeliums speziell im Religionsunterricht? Klar ist auch hier, dass der Religionsunterricht Unterricht ist sowie Unterricht sein und bleiben muss.

Als Fach der Schule hat er die Aufgabe der Bildung, näherhin der religiösen Bildung. Weitere Aspekte oder Zielsetzungen kommen nur infrage, wenn sie sich auf diesen Horizont der Bildung beziehen lassen. Insofern kann es im Religionsunterricht von vornherein nur um eine Kommunikation des Evangeliums im Modus der Bildung gehen. Hier scheint mir die von Grethlein gewählte Formulierung »Modus des Lehrens und Lernens« noch nicht präzise genug, weil von Lehren und Lernen eben auch etwa bei der traditionellen Katechese gesprochen werden kann.¹² Schulischer Unterricht unterliegt aber anderen Kriterien als die gemeindliche Katechese, soweit man diesen Begriff überhaupt noch benutzen will. Das ergibt sich aus dem staatlichen Rahmen für Schule und Unterricht, der im Grundgesetz gerade für den Religionsunterricht eigens hervorgehoben wird (vgl. Art 7,1 und 7,3 GG). Demnach kann der Religionsunterricht von vornherein beispielsweise nicht »Kirche in der Schule« sein, wie es in früherer Zeit im Sinne der Evangelischen Unterweisung durchaus gefordert wurde.

Zu bedenken ist allerdings zugleich, dass der Religionsunterricht in Deutschland »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft

10 Vgl. Friedrich Schweitzer u.a., Konfirmandenarbeit im Wandel – Neue Herausforderungen und Chancen. Perspektiven aus der zweiten bundesweiten Studie. Gütersloh 2015, 300.

11 Vgl. dazu Friedrich Schweitzer, Schöpfungsglaube – nur für Kinder? Zum Streit zwischen Schöpfungsglaube, Evolutionstheorie und Kreationismus, Neukirchen-Vluyt 2012 (im Anschluss u.a. an die Untersuchungen von K. Helmut Reich u.a.).

12 Vgl. Christian Grethlein (wie Anm. 9), 254ff.

ten« erteilt wird (so ebenfalls Art. 7,3 GG). In der Kommunikation des Evangeliums schlägt sich nach heute verbreiteter Auffassung das Verständnis der evangelischen Kirche im Sinne solcher »Grundsätze« auch im Blick auf pädagogische Prozesse und Aufgaben nieder¹³, so dass die im Religionsunterricht ermöglichte Bildung in Übereinstimmung mit der Kommunikation des Evangeliums das vom Grundgesetz genannte Kriterium erfüllt. Insofern kann auch gesagt werden, dass der Religionsunterricht Kommunikation des Evangeliums sein soll – allerdings eben als Bildung. In meiner Sicht kann etwa formuliert werden, dass die Kommunikation des Evangeliums die Transzendenzoffenheit von Bildung sichert und damit auch einen für das gesamte Bildungsverständnis bedeutsamen Aspekt wahren hilft.¹⁴

Weiterhin zu bedenken ist auch die grundsätzliche Nähe zumindest eines wichtigen Teils religionsunterrichtlicher Inhalte zur Kommunikation des Evangeliums. Exemplarisch abzulesen ist dies vor allem an den im Unterricht behandelten biblischen Texten, ohne die ein evangelischer Religionsunterricht ja unter keinen Umständen zu denken ist. Da diese Texte weithin letztlich der Verkündigung oder eben der Kommunikation des Evangeliums dienen wollen, lassen sie sich auch unterrichtlich kaum erschließen, ohne diese Dimension zur Geltung kommen zu lassen. Das gilt jedenfalls dann und solange, als diese Texte in ihrer eigenen Intention zur Sprache kommen dürfen.

So bleibt es auch am Ende dieses ersten Abschnitts bei der These, dass die Kommunikation des Evangeliums in Schule und Religionsunterricht im Mo-

des der Bildung geschehen muss, im Blick auf die Schule insgesamt ggf. ergänzt im Schulleben durch weitere Möglichkeiten etwa liturgisch-feiernder Art, die einer Erschließung des Evangeliums dienen. Darüber hinaus leistet die Kommunikation des Evangeliums auch einen bedeutsamen Beitrag zur Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags, indem sie die über den Religionsunterricht hinaus bedeutsame Transzendenzoffenheit von Bildung sichert.

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Überlegungen kann nun genauer nach den Problemen und Chancen gefragt werden, die sich aus einem Verständnis der Kinder- und Jugendtheologie als Kommunikation des Evangeliums in der Schule ergeben.

2. Kinder- und Jugendtheologie als schulische Kommunikation des Evangeliums? Probleme und Chancen

Wie im Folgenden deutlich werden soll, kann schon für Ernst Langes Verständnis der Kommunikation des Evangeliums und, im Anschluss daran, auch für die von Grethlein vertretene Auffassung zumindest von einer deutlichen Anschlussfähigkeit zur Kinder- und Jugendtheologie ausgegangen werden. Festzuhalten ist allerdings auch, dass die Kindertheologie

¹³ Vgl. etwa EKD, Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2009, 44.

¹⁴ Vgl. Friedrich Schweitzer, Bildung (wie Anm. 2).

bei der umfänglichen Darstellung der Praktischen Theologie Grethleins, die ja durchweg im Zeichen der Kommunikation des Evangeliums steht, die Kindertheologie nur überaus knapp gestreift wird und die Jugendtheologie, jedenfalls dem Register zufolge, gar nicht vorkommt.¹⁵ Umgekehrt wurde in den Jahrbüchern für Kinder- oder Jugendtheologie bislang kaum einmal explizit auf die Kommunikation des Evangeliums Bezug genommen. Dies könnte im Einzelfall – im Blick auch auf implizite Bezüge – vielleicht anders gesehen werden, aber die Berufung auf die Kommunikation des Evangeliums gehört jedenfalls nicht zu den maßgeblichen Begründungsmustern für Kinder- und Jugendtheologie.¹⁶ Insofern ist die behauptete Anschlussfähigkeit zunächst eher theoretisch festzustellen, während sie faktisch noch kaum wahrgenommen wird.

Inhaltlich ist diese Anschlussfähigkeit in der Ausrichtung der Kommunikation des Evangeliums vor allem durch zwei eng aufeinander bezogene Aspekte gegeben – jeweils in kritischer Unterscheidung zu klassischen Auffassungen von Verkündigung:

- Ausrichtung auf Rezeptionsprozesse: Eine Kommunikation des Evangeliums gibt es nur dort, wo auch eine entsprechende Rezeption geschieht. Das besagt dezidiert bereits der Begriff der Kommunikation. Darüber hinaus verändert sich der Inhalt der Kommunikation durch die Rezeptionsform der »Adressaten«, um es mit einem traditionellen kommunikationstheoretischen Begriff auszudrücken.
- Hervorhebung der Aneignung, die konstitutiv zur Kommunikation des

Evangeliums gehört: Aneignung und Rezeption liegen dabei nahe beieinander, sind aber doch voneinander zu unterscheiden: Nicht alles, was rezipiert wird, wird auch angeeignet.

Allerdings ist dem hinzuzufügen, dass die Kommunikation des Evangeliums gerade bei Lange, wie an seinem Homiletikverständnis abzulesen ist, aus heutiger Sicht noch nicht wirklich frei war von, wiederum aus heutiger Sicht formuliert, instrumentellen kommunikationstechnologischen Auffassungen und Erwartungen. Letztlich scheint Lange dem Prediger doch noch zuzutrauen, dass er – wie es dann heißt – die Situation zu »klären« und also die Spannung zwischen Welterfahrung und Verheißung aufzulösen vermag.¹⁷ Auch wenn Lange selbstverständlich um die Grenzen des menschlich Machbaren weiß, ist diese Erwartung aus heutiger rezeptionstheoretischer Sicht kaum mehr überzeugend. Es bleibt vielmehr dem Rezipienten überlassen, was er mit kommunizierten Inhalten anzufangen weiß oder möchte. Auch in der etwa an Umberto Eco anschließenden Homiletik wird dies so wahrgenommen¹⁸.

15 Vgl. Christian Grethlein (wie Anm. 9), 93f.

16 Vgl. exemplarisch die Beiträge von Anton A. Bucher, Kindertheologie. Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: JaBuKi 1, Stuttgart 2002, 9–27 und Friedrich Schweizer, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: JaBuKi 2, Stuttgart 2003, 9–18.

17 Vgl. Ernst Lange, Predigen als Beruf. Aufsätze zu Homiletik, Liturgie und Pfarramt, hg. v. Rüdiger Schloz, München 1982, 24.

18 Vgl. Gerhard-Marcel Martin, Predigt als »offenes Kunstwerk«? Zum Dialog zwischen Homiletik und Rezeptionsästhetik, in: Evangelische Theologie, 44. Jg. 1984, 46–58.

Die von mir behauptete Anschlussfähigkeit zwischen Kinder- und Jugendtheologie einerseits und der Kommunikation des Evangeliums andererseits hebt zugleich die beschriebenen Grenzen der schulischen Kommunikation des Evangeliums keineswegs auf. Ähnlich ist davon auszugehen, dass die Schule – besonders in der zunehmend leistungsorientierten und auf vorgeplante Lehr-Lern-Prozesse eingestellten Sekundarstufe I und II – einem Ansatz, der vor allem an der Wahrnehmung der von Kindern oder Jugendlichen selbst hervorgebrachten Theologie ausgerichtet ist, nicht allzu viel Raum lässt. Prozesse des gemeinsamen Theologietreibens leiden unter den schulischen Parametern besonders von Leistung und Zeit ebenso wie eine offene Kommunikation des Evangeliums. Ob und wie Kinder- und Jugendtheologie im schulischen Religionsunterricht funktionieren kann, ist eine weithin noch offene Frage – besonders wenn nicht nur einzelne geglückte Beispiele als Sternstunden im Blick sein sollen, sondern auch der Alltag von Unterricht mit seinen Routinen.

Umgekehrt wird gerade in schulischen Kontexten deutlich, dass eine Kinder- und Jugendtheologie, die nicht auch auf eine Förderung von Kindern und Jugendlichen im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten oder eines sonstigen Kompetenzzuwachses zielt, hinter pädagogischen Ansprüchen zurückbleibt.¹⁹ Wo die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen nicht verbessert werden, kann nicht von einer pädagogischen Praxis gesprochen werden. Zur Pädagogik gehört immer auch Lernen – minimal als Befestigung und häufig auch als Gewinn von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Wissen und Erkenntnis.

Unter dem Aspekt der Kommunikation des Evangeliums werden deshalb – in meiner Terminologie gesprochen – über die Theologie *von* Kindern und Jugendlichen hinaus die Theologie *mit* Kindern und Jugendlichen sowie die Theologie *für* Kinder und Jugendliche umso wichtiger. In diesen beiden Hinsichten wird die Kommunikation des Evangeliums zumindest in zwei, vielleicht sogar in drei Hinsichten gefördert:

- durch die Lehrpersonen, die beim konfessionellen bzw. evangelischen Religionsunterricht, für den ich hier spreche, in ihrem Selbstverständnis durch das Evangelium bestimmt sein müssen;
- durch Inhalte, die zumindest immer wieder erfahrbar machen, was das Evangelium bedeutet;
- möglicherweise auch im Rahmen der Lerngruppen, zu denen zumindest immer auch evangelische Kinder und Jugendliche gehören. Eine Kommunikation des Evangeliums kann auch zwischen den Kindern und Jugendlichen selbst geschehen, nicht nur von den erwachsenen Lehrpersonen her. Auch dies entspricht dem von Schleiermacher gewählten Bild einer »Zirkulation des religiösen Bewusstseins« oder des »Umlaufs«.²⁰

Genau in dieser Hinsicht, in der tatsächlichen Zusammensetzung von Lern-

19 Vgl. dazu auch Friedrich Schweitzer, *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh 2011.

20 Vgl. u.a. Friedrich Schleiermacher, *Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen*, hg. v. Hans Scholz, Darmstadt 1973, 103.

gruppen im Religionsunterricht und den Schülervoraussetzungen im Blick auf Glaube, Religion und Kircheng Zugehörigkeit bzw. Taufe, sind in der kritischen Diskussion allerdings auch Fragen und Probleme identifiziert worden, auf die im nächsten Abschnitt noch einmal gesondert eingegangen werden soll.

Zunächst aber ist noch hervorzuheben, dass die Potenziale der Kinder- und Jugendtheologie selbstverständlich auch und gerade im Religionsunterricht genutzt werden sollten. Stichworte dazu sind, um nur Einiges zu nennen:

- kognitive Aktivierung
- Überwindung trägen Wissens
- Motivation durch Schülerorientierung
- Unterstützung der Entwicklung von Interesse
- Erwerb religiöser Sprach- bzw. Kommunikationsfähigkeit
- Entwicklung von Argumentations- und Urteilsfähigkeit.

Alle diese Stichwörter weisen auf weiterreichende Hypothesen zur Praxis der Kinder- und Jugendtheologie, die im Einzelnen entfaltet werden müssten. Zugleich rufen sie in Erinnerung, dass eine empirische Prüfung der Wirksamkeit kinder- und jugendtheologischer Ansätze auch sonst noch weithin aussteht. Die bei entsprechenden Darstellungen gebotenen Äußerungen von Kindern und Jugendlichen lassen in aller Regel noch keine Schlüsse auf eine solche Wirksamkeit zu.

Schließlich wären neben den (religions-)pädagogischen Potenzialen der Kinder- und Jugendtheologie für den Religionsunterricht auch weitere theologische Begründungen aufzunehmen. Neben dem Desiderat einer Laientheologie,

die allerdings häufig schon wegen des protestantisch wenig geliebten Begriffs »Laie« abgelehnt wird, kommt dafür vor allem der Hinweis auf das Priestertum aller Gläubigen in Frage. Bei Luther wird dies konkretisiert als die allen Christenmenschen vorgelegte Aufgabe, »alle Lehre zu beurteilen«²¹. Unter den Voraussetzungen von Moderne und Aufklärung wird daraus später die Forderung nach religiöser Mündigkeit.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sollen nun grundsätzliche kritische Anfragen aus der religionspädagogischen Diskussion aufgenommen werden, die auch für den vorliegenden Zusammenhang bedeutsam sind.

3. Grundsätzliche Anfrage an Kinder- und Jugendtheologie im Religionsunterricht: theologisch ausgeschlossen, religionspädagogisch illegitim oder doch eher vielversprechend?

An dieser Stelle sollen nicht erneut die eher didaktischen Überlegungen zur Kinder- und Jugendtheologie im Religionsunterricht wiederholt werden, die in den anderen Beiträgen des vorliegenden Bandes entwickelt werden. Vielmehr möchte ich zwei grundsätzliche Anfragen an Kinder- und Jugendtheologie im Religionsunterricht in den Vordergrund stellen.

21 Vgl. Martin Luther, *Dass eine christliche Versammlung oder Gemeinde Recht und Macht habe, alle Lehre zu beurteilen und Lehrer zu berufen, ein- und abzusetzen, Grund und Ursache aus der Schrift*, in: Karin Bornkamm / Gerhard Ebeling (Hg.), *Martin Luther, Ausgewählte Schriften*, Bd. 5, Frankfurt a.M. 1982, 7–18.

Die erste betrifft das Verhältnis der Kinder- und Jugendtheologie zu Taufe und Glaube. Hier wird argumentiert, dass Theologie nach evangelischem Verständnis die Taufe der Theologietreibenden voraussetzt und dass aus Kindertheologie ohne Glaube eine »Kinderreligionswissenschaft« werden müsse.²²

Die zweite Rückfrage bezieht sich auf die – zumindest angebliche – Unterstellung von Glaube im Blick auf die Schülerinnen und Schüler, was religionspädagogisch als übergriffig ausgeschlossen bleiben müsse. Bernhard Dressler befürchtet hier sogar eine »Delegitimierung des Religionsunterrichts«.²³ Denn die von ihm behauptete Unterstellung, dass Kinder oder Jugendliche theologisch denken, erscheine zwangsläufig als »klerikales Partikularinteresse«, das den Schülerinnen und Schülern ihr Recht auf »religionswissenschaftliche« Distanz gegenüber der gelebten Religion beschneide.²⁴

Beide Einwände hängen eng miteinander zusammen und verlangen eine differenzierte Betrachtung. Ich muss mich gleichwohl auf thesenhafte Hinweise beschränken.

Zunächst ist in Erinnerung zu rufen, dass in der Kinder- und Jugendtheologie selbst nie die Behauptung vertreten wurde, alle Schülerinnen und Schüler teilten den christlichen Glauben, auch nicht im Sinne einer Voraussetzung von (Kinder- oder Jugend)Theologie. Es handelt sich vielmehr um eine Konstruktion der Kritiker, die sie zuerst einführen, um sie dann »erfolgreich« ad absurdum führen zu können.

Dass beispielsweise für Besetzungen von Lehrstühlen oder für die Vokation von Religionslehrkräften die Taufe vorausgesetzt wird, leuchtet insofern ein, als dies eine pragmatische Möglichkeit ist,

den Glaubensbezug von Theologie als einer normativen Wissenschaft zu sichern. Dagegen will ich hier auch keinen Einspruch erheben. Schon im Blick auf die Universität ergibt sich jedoch – würde man den Rückfragen folgen – das Problem, dass das Studium der Theologie und damit auch alle Lehrveranstaltungen für unterschiedslos alle Studierenden zugänglich sind, unabhängig von ihrem Bekenntnisstand oder einer etwaigen Taufe, für Atheisten also ebenso wie etwa für Muslime oder Buddhisten. Die Anwesenheit nicht getaufter, beispielsweise einer nichtchristlichen Religion angehöriger Studierender wird in aller Regel ausdrücklich begrüßt und jedenfalls nicht als Hindernis dafür angesehen, dass an theologischen Fakultäten Theologie betrieben wird und also nicht Religionswissenschaft.

Noch deutlicher kann die Situation des Religionsunterrichts in manchen Regionen so beschrieben werden, dass ein Drittel oder mehr der Schülerinnen und Schüler nicht der evangelischen Kirche angehört. Würde dies bedeuten, dass dann zwei Drittel tatsächlich Kinder- oder Jugendtheologie betreiben und das dritte Drittel, im selben Raum, Reli-

22 Vgl. mit unterschiedlichen Akzenten Wilfried Härle, Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: JaBuKi 3, Stuttgart 2004, 11–27 und Mirjam Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn 2010, 86.

23 Bernhard Dressler, Zur Kritik der »Kinder- und Jugendtheologie«, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche, 111. Jg. 2014, 340.

24 Fbd.

gionswissenschaft? Gewiss: Definitionen auch dieser Art sind nicht verboten – es fragt sich aber doch, ob sie für die Praxis des Religionsunterrichts oder der Kinder- und Jugendtheologie sinnvoll sind. Jedenfalls ergibt sich daraus keine praktische Konsequenz. Das Lernangebot muss im Religionsunterricht auf jeden Fall so offen sein, dass kein Glaube vorausgesetzt wird. Immerhin hat die EKD bereits 1971 erklärt, dass der evangelische Religionsunterricht für alle offen sein muss, was dann in der Denkschrift von 2014 noch einmal bekräftigt wurde.²⁵

Lässt sich dann aber keinerlei Voraussetzung mehr für den Gebrauch des Theologiebegriffs angeben? Aus meiner Sicht ist diese Schlussfolgerung nicht zwingend. Man könnte von einer Bindung an *Person*voraussetzungen dazu übergehen, den *Prozess* als maßgeblich anzusehen. Von Theologie – sei es im Religionsunterricht, in der Gemeinde oder im akademischen Betrieb – kann dann gesprochen werden, wenn die Beteiligten bereit sind, sich auf einen normativ ausgerichteten Prozess der Reflexion über Religion und Glaube einzulassen. Dabei wird eindeutig nicht – wie Bernhard Dressler und, aus anderen Gründen, auch Bernhard Grümme²⁶ befürchten – den Schülerinnen und Schülern ein wie auch immer voraussetzender Glaube unterstellt. Erwartet wird aber die Bereitschaft, sich auf die beschriebene normativ ausgerichtete Reflexionsform einzulassen – wenn man das performative Unwort dafür bemühen will, zumindest »probehaltig«.

Diese Bestimmung impliziert freilich auch, dass Kinder- und Jugendtheologie in keinem Falle in der Theologie *von* Kindern und Jugendlichen erschöpfen kann. Theologie *von, mit* und *für* Kinder

und Jugendliche gehören zusammen. Auch die Theologie von Kindern und Jugendlichen kann zwar als Theologie angesprochen werden, aber eben nur unter der Voraussetzung, dass die entsprechenden Kinder und Jugendlichen sich ihrerseits – zwar nicht unbedingt aktuell, aber doch in einem weiteren Sinne – in ein dialogisches Verhältnis zur christlichen Tradition als Norm gesetzt sehen oder zu setzen bereit sind.

Wird der erste Einwand im Blick auf Taufe und Glaube in dieser Weise beantwortet, ist auch der zweite Einwand definitiv hinfällig. Bereits an anderer Stelle habe ich ausgeführt, dass Dresslers Forderung, die Theologie gehöre nur auf die Lehrerseite, eher wenig Sinn macht.²⁷ Sie ähnelte der – absurden – Forderung, die Mathematik solle beim Lehrer bleiben oder die sprachlichen Fähigkeiten gehörten der Lehrerin und nicht den Schülerinnen. Soweit dabei auch bei Dressler das Unterstellungsproblem, das soeben angesprochen wurde, gemeint sein sollte, entfällt auch dieses Problem unter den beschriebenen Voraussetzungen. Und von »klerikalen Partikularinteressen« kann nur dann die Rede sein, wenn die gesamte Theologie mit einem solchen In-

25 Vgl. mit Bezug auf die Stellungnahme von 1971 EKD. Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014, 98.

26 Vgl. Bernhard Grümme, Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart 2015, 241ff.

27 Vgl. Friedrich Schweitzer, Das Theologische der Religionspädagogik, in: Thomas Schlag / Jasmine Suhner (Hg.), Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, 2017.

teresse gleichgesetzt würde. Der Versuch, den Religionsunterricht zu legitimieren, indem man ihn von einer Theologie als »Partikularinteresse« ablöst, muss aber gleichsam nach hinten losgehen. Denn dann bleibt dem Religionsunterricht keine andere Bezugsdisziplin mehr als die Religionswissenschaft – mit der Folge, dass er zur Religionskunde wird.

4. Versuch eines Resümees

Angesichts des beschränkten Raums nenne ich nur fünf knappe Punkte:

1. Es muss präzise bestimmt werden, wann in der Schule von Kommunikation des Evangeliums gesprochen werden kann und wann nicht. Die Grenze bleibt der Bildungsauftrag der Schule, so dass hier auch die Kommunikation des Evangeliums einzig im Modus der Bildung stattfinden kann.
2. Die Schultauglichkeit der Kinder- und Jugendtheologie steht weiter auf dem Prüfstand, weniger aus prinzipiellen Gründen als vielmehr im Sinne ihrer unterrichtlichen Praxistauglichkeit. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass die Kinder- und Jugendtheologie ursprünglich nicht etwa dazu ins Leben gerufen wurde, den herkömmlichen Religionsunterricht zu legitimieren, sondern um religiöse Bildungsprozesse neu ausgestalten zu helfen – nämlich so, dass sie Kindern und Jugendlichen gerechter werden können. Eine allzu – im schlechten Sinne – schul- oder unterrichtsförmige Kinder- und Jugendtheologie könnte dieser ebenso abträglich sein wie dem Anliegen einer überzeugenden Form der Kommunikation des Evangeliums.
3. Die Kinder- und Jugendtheologie braucht eine tragfähige Empirie. Der Anspruch auf entsprechende Kompetenzen impliziert schon vom Begriff her eine empirische Validierung, die an den Kriterien der empirischen Bildungsforschung vorbei heute nicht mehr zu erreichen ist.
4. Die Kinder- und Jugendtheologie braucht eine explizite Forschungsethik. Vor allem das bei Tagungen vielfach übliche Vorführen von Bildern und Videos, auf denen Kinder zu sehen sind, wirft die Frage auf, wie dabei der Schutz der gezeigten Personen gewährleistet werden kann. Das an Kindern orientierte Erkenntnisinteresse reicht ethisch gesehen nicht aus, alle Präsentationsformen zu legitimieren.
5. Die Diskussion um die theologischen Grundlagen der Kinder- und Jugendtheologie muss weitergeführt werden, auch im Blick auf das Verständnis der Kinder- und Jugendtheologie. Dass Luther überzeugt war, dass Kinder »so feine gedanken de Deo« haben²⁸, wurde bislang auch in der Kinder- und Jugendtheologie vor allem in einem bloß formalen Sinne rezipiert – also so, dass Kinder gut theologisch denken können. Tatsächlich meint das Zitat aber weit mehr: Kinder haben nach Luther Gedanken und Vorstellungen, die dem Evangelium besonders nahe sind. Das ist m.W. bislang auch bei allen Auslegungen zum Verständnis der Kommunikation des Evangeliums, pädagogisch gesprochen, sträflich vernachlässigt worden.

²⁸ Martin Luther, WA, Tischreden 2, 411, 29f.