

Friedrich Schweitzer

Auch Jugendliche als Theologen?

*Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern*¹

In ihrem Verständnis von Kind und Kindheit verfahren Kinderphilosophie und Kindertheologie bislang insofern gleichermaßen unreflektiert, als sie offen lassen, wer in diesem Falle zu den Kindern rechnen und wie lange die Kindheit dauern soll. Gelegentlich werden auch Jugendliche in die kindertheologische Diskussion sowie in entsprechende Untersuchungen einbezogen, aber in der Regel geschieht dies ohne weitere Erörterung der damit für eine *Kindertheologie* verbundenen Fragen. Bekanntlich werden die Grenzen zwischen den herkömmlichen Lebensaltern immer offener, und auch der Übergang zwischen Kindheit und Jugendalter lässt sich kaum mehr datieren.² Sobald wir die erste Lebensdekade verlassen, ist es kaum mehr möglich, einfach von „Kindern“ zu sprechen – jedenfalls nicht im selben Sinne, in dem dies etwa für Kinder im Vorschulalter möglich ist.

Der vorliegende Beitrag dient der weiteren Klärung, in welchem Sinne von *Kindertheologie* gesprochen werden kann, wobei die Klärung dadurch erreicht werden soll, dass nun nach *Jugendlichen als Theologen* gefragt wird. Soweit es möglich und sinnvoll ist, auch Jugendliche als Theologen zu verstehen – und dafür werde ich plädieren, ergeben sich interessante Anstöße sowohl für die schulische Religionsdidaktik als auch für die Arbeit mit Jugendlichen etwa im

⁷⁰ Vgl. dazu JaBuKi 2 (2003) mit dem Titel „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten – sowie Büttner, G. & Schreiner, M. (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich“ Mit Kindern biblische Geschichten deuten. 2 Bde., Stuttgart 2004 und 2005.

¹ In den vorliegenden Beitrag sind eine Reihe von Gedanken aus meinem Beitrag zum Oberhessischen Lehrer- und Lehrerinnentag vom September 2004 „Jugendliche als Theologen: Der Gottesglaube im Wandel von Lebenswelt und Jugendkultur“ eingegangen, auch wenn der dort gehaltene Vortrag inhaltlich weitere Aspekte umfasste und insofern anders ausgerichtet war.

² Vgl. zu diesen Befunden Friedrich Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh ²1998.

Konfirmandenunterricht. Auf diese beiden Handlungsfelder möchte ich im letzten Abschnitt eingehen – stellvertretend auch für andere Zusammenhänge wie beispielsweise die Jugendarbeit.

1. Nur Kinder als Theologen? – Jugendliche als Philosophen, Narren und Propheten

Die grundsätzliche Frage, ob es sinnvoll sei, Kinder als Theologen zu bezeichnen, möchte ich an dieser Stelle nicht erneut aufnehmen. In früheren Veröffentlichungen habe ich herauszuarbeiten versucht, unter welchen Voraussetzungen und in welchem Sinne dies einzuleuchten vermag.³ Leitend ist für mich nach wie vor die Auffassung, dass wir Kinder in dem Sinne als Theologen sehen sollten und können, dass sie fähig sind, mit ihren Denkmöglichkeiten eigene Antworten auf Glaubensfragen zu finden.⁴ Weiterhin gehe ich von einer dreifachen Unterscheidung aus: *Theologie von Kindern* als Produkt kindlichen Denkens; *Theologie mit Kindern* als dialogische Form des Theologietreibens; *Theologie für Kinder*, nicht als Rückkehr zur katechetischen Instruktion, sondern als Frage nach theologischen Einsichten, die auch für Kinder hilfreich sein können. Von dieser dreifachen Bestimmung her ist leicht zu erkennen, dass es Sinn macht, auch von Jugendlichen als Theologen zu sprechen. Auch Jugendliche denken über ihren Glauben nach; sie können zu Partnern im theologischen Gespräch werden, und die Frage nach für sie hilfreichen theologischen Einsichten stellt sich auch hier. Ganz in diesem Sinne hat sich Wolfgang Konukiewitz schon früh für eine „Theologie des Schülers“ ausgesprochen, die er kritisch von der herkömmlichen „Theologie für den Schüler“ unterscheiden will.⁵

Für Konukiewitz liegt der Ausgangspunkt damals nicht in einer Kinderphilosophie oder -theologie, sondern in einer „induktiven Theologie“, wie sie von Peter Berger religionssoziologisch beschrieben wird. „Es gibt ... nach Berger zwei anthropologische Grunddaten, die die Frage des Menschen nach der Religion nicht verstummen lassen. Einmal die Frage nach ‚irgendeine(r) Form sinnvoller Ordnung‘, ‚in der und durch die er leben kann‘, und zum anderen, dass er ‚immer unter dem Drang steht, seine Situation zu transzendieren‘.“⁶ In der gegenwärtigen Situation vollziehe sich die Suche nach sinnvoller Ordnung und Transzendenz in erfahrungsbezogener Weise, wie in Abgrenzung zu offenbarungstheologischen Vorstellungen der Dialektischen Theologie hervorgehoben wird. Die Notwendigkeit der von ihm geforderten „Theologie des Schülers“ begründet Konukiewitz dann so: „Wenn nämlich der moderne Mensch gezwungen ist, seinen Glauben selbst zu wählen, dann nützt ihm weniger ein vorgegebenes Gedankengebäude, als vielmehr die Bereitstellung von Wegen und Kriterien, wie er denn seinen eigenen Glauben finden kann.“⁷ Konukiewitz ist dann allerdings stärker an didaktischen Möglichkeiten (Handlungsorien-

¹ Friedrich Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000, 88 ff.; ders., Was ist und wozu Kindertheologie? In: „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 9 ff.; vgl. auch ders., Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik. In: Desmond Bell u. a. (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999, 238 ff.

² So meine These im Vorwort zur deutschen Ausgabe von John M. Hull, Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh 1997, 7.

³ Wolfgang Konukiewitz, „Lernen, wie ich meinen eigenen Glauben finden kann“. Zur Konzeption eines Handlungsorientierten Konfirmandenunterrichts. In: EvErz 42(1990), 547 ff., Zitat 557.

⁴ Ebd., 555.

⁵ Ebd., 557.

tierung usw.) interessiert und weniger an einer differenzierten Ausarbeitung dessen, was als „Theologie des Schülers“ zu bezeichnen wäre.⁸ Vermutlich war damals die Zeit noch nicht reif für eine solche Theologie.

Ähnlich wie bei *Kinderphilosophie* und *Kindertheologie* ist im Übrigen die Rede von *Jugendlichen als Philosophen* geläufiger als die von Jugendlichen als *Theologen*. Die gleichsam klassische Darstellung findet sich bei Lawrence Kohlberg/Carol Gilligan, die im Anschluss an Jean Piaget die mit der adoleszenten Entwicklung verbundenen neuen Möglichkeiten des Denkens eindrücklich beschreiben.⁹ Die mit dem Übergang zum sog. formal-operationalen Denken eröffneten Weltzugänge stehen dabei im Vordergrund. Sind Kinder auch in ihrem Nachdenken vor allem auf die Anschauung bezogen, so können Jugendliche sich in ihrem Denken von der Anschauung vollkommen ablösen und der Wirklichkeit im Modus einer rein hypothetisch-deduktiven Haltung begegnen. Den Denkraum bestimmt nun nicht mehr, was der Fall ist, sondern der volle Umkreis aller denkbaren Möglichkeiten, die der Fall sein *könnten*. Dadurch kann die Wirklichkeit mit der Möglichkeit konfrontiert werden. Sie verliert ihre das Denken begrenzende Macht. Nach Kohlberg/Gilligan erklärt dies die neue Haltung, mit der Jugendliche gesellschaftlichen oder auch kirchlichen Vorgaben begegnen können – frei von jedem Vorbehalt bis hin zu einer Respektlosigkeit für Bestehendes, die den Erwachsenen manchmal Schwierigkeiten bereitet.

Im Blick auf das damit eröffnete Widerspiel zwischen der Macht der Wirklichkeit bzw. der wirklichen Macht etwa von Autoritäten und dem herausfordernden Potenzial adoleszenten Denkens hat Carol Gilligan später *Jugendliche als Narren* und „*Wahrsager*“ dargestellt:

„Im Lebenszyklus ist der Jugendliche der ‚Wahrsager‘ (truth-teller), der wie der Narr im Schauspiel der Renaissance Heucheleien aufdeckt und Wahrheiten über menschliche Beziehungen enthüllt. Diese Wahrheiten betreffen Gerechtigkeit und Fürsorge, die moralischen Koordinaten menschlicher Bindung, die für den Jugendlichen, der zwischen der Unschuld der Kindheit und der Verantwortung der Erwachsenen steht, besonders hervorgehoben sind.“

Auf diese Weise produziert der Jugendliche „ideale oder utopische“ Visionen und entwirft „eine Welt, in der auf jeden eingegangen wird und jeder dazugehört, in der keiner alleingelassen oder verletzt wird“. Solche Visionen enthalten für Gilligan wichtige Potenziale der gesellschaftlichen Erneuerung:

„In der Fähigkeit, diese Vision zu konstruieren, liegt ebenso das Potenzial für Nihilismus und Verzweiflung wie die Möglichkeit der gesellschaftlichen Erneuerung, die der Jugendliche symbolisch darstellt. Weil sich die adoleszente Leidenschaft für Moral und Wahrheit auf die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit und der Fürsorge richtet, stellen Jugendliche die Gruppe dar, in deren Entwicklungsproblem sich Regenerationsprobleme der Gesellschaft widerspiegeln.“¹⁰

⁸ Vgl. jetzt auch Wolfgang Konukiewitz, *Didaktik des Glaubens. Perspektivenwechsel im Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht*, Hannover 2004, 296 ff.

⁹ Lawrence Kohlberg/Carol Gilligan, *The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Postconventional World*. In: Jerome Kagan/Robert Coles (Hg.), *Twelve to Sixteen: Early Adolescence*, New York 1971, 144–179.

¹⁰ Carol Gilligan, *Themen der weiblichen und der männlichen Entwicklung in der Adoleszenz*. In: Friedrich Schweitzer/Hans Thiersch (Hg.), *Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben*, Weinheim/Basel 1983, 94 ff., Zitate 96 f.

Die visionäre Kritik Jugendlicher lässt sich dann auch theologisch wenden und deuten, so wie dies Ottmar Fuchs vorgeschlagen hat.¹¹ In diesem Sinne kann dann von der „prophetischen Kraft der Jugend“ gesprochen werden – oder eben von *Jugendlichen als Propheten*, die der gesellschaftlichen Wirklichkeit kritisch und herausfordernd gegenüber treten. Der zeitgeschichtliche Kontext dieser Formulierungen lässt dabei an Beispiele wie die Friedens-, die Ökologie- und die Alternativbewegung denken sowie allgemein an die historisch wiederkehrenden Beispiele jugendkultureller Distanzierung. Jugendliche waren und sind oft die ersten, die Zukunftsprobleme erkennen und als dringlich wahrnehmen.

Solche Überlegungen machen deutlich, dass die Erweiterung von Kindertheologie zu einer Theologie *von* Jugendlichen und *mit* Jugendlichen bewusst vollzogen werden muss. Die Erweiterung von Kindern auf Jugendliche vollzieht sich in diesem Falle keineswegs automatisch. Denn die mit einer solchen Theologie verbundenen Herausforderungen sind, wo für die Erwachsenen nicht größer, so auf jeden Fall anders als bei Kindern. Jugendliche als Theologen zu verstehen ist nur möglich, wo auch die Dynamik zwischen den Generationen in ihrer manchmal sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene herausfordernden bis verletzenden Form mit einbezogen wird.¹² Die bislang vorliegenden Darstellungen zum theologischen Denken Jugendlicher machen denn auch den Zusammenhang mit der intergenerationellen Dynamik, dem Prozess der Ablösung und der Auseinandersetzung mit dem Kinderglauben deutlich.¹³

2. *Demian* und *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* – Literarische Vorbilder

Die Suche nach Vorbildern für das Verständnis von Jugendlichen als Philosophen und Theologen kann sich auf die Psychologie des Jugendalters beziehen – etwa auf Eduard Sprangers weithin gelesenes Buch, in dem wichtige Wurzeln für dieses Verständnis zu

¹¹ Ottmar Fuchs, *Prophetische Kraft der Jugend? Zum theologischen und ekklesiologischen Ort einer Altersgruppe im Horizont des Evangeliums*, Freiburg 1986.

¹² Aus unterschiedlicher Perspektive vgl. dazu Louise J. Kaplan, *Abschied von der Kindheit. Eine Studie über die Adoleszenz*, Stuttgart 1993; Mario Erdheim, *Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur. Aufsätze 1980–1987*, Frankfurt/M. 1991; Gunther Klosinski, *Pubertät heute. Lebenssituationen, Konflikte, Herausforderungen*, München 2004, bes. 104 ff., („Vom Zwang zur Häresie in der Adoleszenz“).

¹³ Noch immer eindrücklich sind die Texte bei Robert Schuster (Hg.), *Was sie glauben. Texte von Jugendlichen*, Stuttgart 1984, s. dazu Karl Ernst Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987; einschlägig ist auch Günther Leyh, *Mit der Jugend von Gott sprechen. Gottesbilder kirchlich orientierter Jugendlicher im Horizont korrelativer Theologie*, Stuttgart u.a. 1994. Aus dem Umkreis der Kindertheologie beziehen sich auch auf das Jugendalter: Gerhard Büttner, „Jesus hilft!“ Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002, bes. 225 ff., Tobias Ziegler, *Abschied von Jesus, dem Gottessohn? Christologische Fragen Jugendlicher als religionspädagogische Herausforderung*. In: Gerhard Büttner/Jörg Thierfelder (Hg.), *Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus*, Göttingen 2001, 106 ff., ders., *Jesusbilder Jugendlicher – in elementarisierender Perspektive*. In: Friedrich Schweitzer mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow u.a., *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn 2003, 161 ff.

finden sind.¹⁴ Ebenso bietet sich der Hinweis auf Vorbilder in der Literatur in dieser Hinsicht an. In der Überschrift sind zwei berühmte Beispiele genannt: „Demian. Die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend“ von Hermann Hesse (1919) und „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ von Robert Musil (1906). Beide Bücher beschreiben den Prozess der religiösen Entwicklung in der Adoleszenz im Horizont philosophischer und theologischer Fragen. Adoleszente Entwicklung wird als Ausgang aus dem Kinderglauben und als Bruch mit der Geborgenheit kindlicher Weltbilder aufgefasst.

Religiös gehaltvoll ist besonders Hesses „Demian“. Hier wird beschrieben, wie der in der Kindheit übernommene Glaube später „Lücken“ bekommt. Emils Freund Demian fungiert dabei als Gegenpol zum Elternhaus: „Auch wo ich Zweifel hatte, wusste ich doch aus der ganzen Erfahrung meiner Kindheit genug von der Wirklichkeit eines frommen Lebens, wie es etwa meine Eltern führten, und dass dies weder etwas Unwürdiges noch geheuchelt sei. Vielmehr hatte ich vor dem Religiösen nach wie vor die tiefste Ehrfurcht. Nur hatte Demian mich daran gewöhnt, die Erzählungen und Glaubenssätze freier, persönlicher, spielerischer, phantasievoller anzusehen und auszudeuten“.¹⁵

Was Hesse hier als die Möglichkeit beschreibt, „die Erzählungen und Glaubenssätze freier, persönlicher, spielerischer, phantasievoller anzusehen und auszudeuten“, kann wohl mit Recht als Anhalt für die Rede von Jugendlichen als Theologen verstanden werden.

Einschlägig ist auch der Fortgang des Romans, der Emils weitere religiöse Entwicklung beschreibt – bis hin zu einem Glauben, der an keine Kirche und kein Bekenntnis mehr gebunden sein will.¹⁶

Bei Musils „Zögling Törleß“ ist es weniger die Religion als die sich herausbildende Subjektivität, die in der Gestalt philosophischen Fragens und Denkens vor neue Herausforderungen stellt. Diese Subjektivität erstreckt sich allerdings auch in religiöse oder zumindest religiös bedeutsame Bereiche hinein. Die adoleszente Frage nach dem Selbst und seinem Ort in Raum und Zeit wird existenziell dringlich („Er saß oft lange – in finsternem Nachdenken – gleichsam über sich selbst gebeugt“¹⁷). Literarisch geht hier das philosophische in das theologische Fragen eines Jugendlichen über.

„Und plötzlich bemerkte er – und es war ihm, als geschähe dies zum ersten Male – wie hoch eigentlich der Himmel sei.

Es war wie ein Erschrecken. Gerade über ihm leuchtete ein kleines, blaues, unsagbar tiefes Loch zwischen den Wolken.

Ihm war, als müsste man da mit einer langen, langen Leiter hineinsteigen können. Aber je weiter er hineindrang und sich mit den Augen hob, desto tiefer zog sich der blaue, leuchtende Grund zurück ...

Darüber dachte nun Törleß nach; er bemühte sich, möglichst ruhig und vernünftig zu bleiben.

¹⁴ *Eduard Spranger*, *Psychologie des Jugendalters* (1925), Leipzig 1945, 259 f.: „Dieses Totalgefühl des Daseins ist eine Art von unentfalteter Philosophie, darum aber auch der Vegetationspunkt, aus dem die jugendliche wie alle noch naive Philosophie emporwächst. Es kann die verschiedensten Formen annehmen, die dann sämtlich schon latente Stellungnahmen sind: Optimismus und Pessimismus, ästhetische Schwärmerei und Tatendrang, Tiergefühl und Enthusiasmus (Gotterfülltsein), Askese und Weltfreude usw.“

¹⁵ *Hermann Hesse*, *Demian. Die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend*, Frankfurt/M. 1982, 60.

¹⁶ Vgl. zu dieser Deutung von Hesses *Demian* *Friedrich Schweitzer*, *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*, Stuttgart u. a. 2003, 22 ff.

¹⁷ *Robert Musil*, *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*, Hamburg 1959, 15.

„Freilich gibt es kein Ende“, sagte er sich, „es geht immer weiter, fortwährend weiter, ins Unendliche“.¹⁸

Autobiografisch bestimmte und beeinflusste Romane wie die von Hesse und Musil, in denen Jugendliche als Theologen aufscheinen, sind häufig auch Schulgeschichten. Es wäre eine eigene Untersuchung wert, dabei auch die Rolle von Religionsunterricht und Religionslehrern zu verfolgen. Im Blick auf den am nächsten Tag anstehenden Religionsunterricht heißt es im „Törleß“: „Religion? Ach ja. Das wird wieder etwas werden ... Ich glaube, wenn ich so recht im Zug bin, könnte ich geradeso gut beweisen, dass zweimal zwei fünf ist, wie dass es nur einen Gott geben kann“.¹⁹ Genau diese Haltung kann als Beispiel für die von Kohlberg/Gilligan im Anschluss an Piaget beschriebene Form eines hypothetisch-deduktiven Weltzugangs stehen. Vor den neuen Denkmöglichkeiten des jungen Törleß ist gleichsam nichts mehr sicher, wird alles fließend.

3. Konkretionen und Anstöße: Jugendliche als Theologen in Religionsdidaktik und Konfirmandenarbeit

Die Frage, ob auch Jugendliche als Theologen anzusprechen seien, wird praktisch produktiv, wenn sie auch zu Konkretionen in der Arbeit mit Jugendlichen führt. Dies soll in Form eines Ausblicks für Religionsdidaktik und Konfirmandenarbeit etwas näher beleuchtet werden.

3.1 Jugendliche als Theologen: Neue Herausforderungen für die Religionsdidaktik

Das Verständnis von Jugendlichen als Theologen ist didaktisch anschlussfähig. Es führt im Blick auf sämtliche religionsdidaktische Ansätze zu neuen Herausforderungen und Zuspitzungen. Schlaglichtartig:

- Für einen thematisch-problemorientierten Religionsunterricht spitzt sich die Frage zu, wer denn bestimmen soll, was ein „Problem“ sei. Jugendliche als Theologen definieren selbst Probleme und konstituieren Themen für den Unterricht.²⁰
- Für einen hermeneutischen Religionsunterricht konkretisiert sich die Frage nach dem Subjekt der Hermeneutik: Wessen Auslegung ist gemeint? Nur die der Erwachsenen Exegeten – oder auch die der Jugendlichen?
- Für die Symboldidaktik geht es um die Frage, wer Symbole denn zu Symbolen macht.²¹

¹⁸ Ebd., 65 f.

¹⁹ Ebd., 23.

²⁰ Dazu schon früh *Klaus Wegenast*, Das Problem der Probleme. Das Verhältnis des problemorientierten Religionsunterrichts zur Theologie und zu den sozial-wissenschaftlich verantworteten Fächern. In: *EvErz* 24 (1972), 102-126.

²¹ Aus entwicklungspsychologischer und didaktischer Sicht dazu *Friedrich Schweitzer*, Wie wird das Symbol zu einem pädagogischen und religionspädagogischen Thema? Pädagogische Kriterien und Aufgaben einer Didaktik der Symbole. In: *Jürgen Oelkers/Klaus Wegenast* (Hg.), *Das Symbol – Brücke des Verstehens*, Stuttgart u. a. 1991, 169 ff.

- Elementarisierung wird nicht nur von Unterrichtenden vollzogen, sondern die Jugendlichen selbst elementarisieren, indem sie sich mit den ihnen dargebotenen Inhalten auseinander setzen, dabei für sie Wichtiges und Einleuchtendes auswählen und es neu deuten.²²
- Für die in der katholischen Religionsdidaktik diskutierten Ansätze der Korrelation und der Abduktion erhebt sich die Frage, wessen Korrelationen und Abduktionen untersucht und gefördert werden sollen – die der Unterrichtenden oder die der Jugendlichen.²³

Die Reihe der Beispiele braucht hier nicht fortgesetzt zu werden. Deutlich ist, dass das Verständnis von Jugendlichen als Theologen nicht nur für eine entwicklungspsychologisch sensible Jugendforschung bedeutsam ist, sondern auch für die Praxis des Lehrens und Lernens mit Jugendlichen. Wo dieses Verständnis ernst genommen wird, muss auch die Haltung der Unterrichtenden sich ändern. Es geht dann um ein im strengen Sinne generationenübergreifendes und -verbindendes Lernen, um einen Dialog auf gleicher Augenhöhe, bei dem die theologischen Fragen und Argumente der Jugendlichen ebenso sorgfältig aufgenommen werden wie die der Erwachsenen oder der theologischen Wissenschaft.

Auf diese Weise kann der Versuch, Jugendliche als Theologen ernst zu nehmen, zu einer didaktischen Klärung führen. Er macht nämlich sichtbar, dass die in der bisherigen Diskussion enthaltenen Impulse, Kinder und Jugendliche als Subjekte wahrzunehmen, noch nicht mit der erforderlichen Konsequenz umgesetzt worden sind.

3.2 Perspektivenwechsel in der Konfirmandenarbeit?

Das zur Religionsdidaktik Gesagte gilt natürlich auch für den Konfirmandenunterricht bzw. für die Konfirmandenarbeit, aus deren Zusammenhang der oben aufgenommene Anstoß von Wolfgang Konukiewitz ja nicht zuletzt stammt. Neuere Konfirmationsordnungen und kirchliche Handreichungen nehmen den religionspädagogisch geforderten „Perspektivenwechsel“ in erfreulicher Weise auf:

„Die Zielsetzungen, Anforderungen und Inhalte der Konfirmandenarbeit müssen von den Lebenswirklichkeiten, den Erfahrungswelten sowie den Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen her gedacht werden. Diesen Perspektivenwechsel immer wieder zu vollziehen bedeutet, die Kinder und Jugendlichen aktiv im Rahmen ihrer Möglichkeiten an der Planung und Gestaltung der Konfirmandenarbeit zu beteiligen. Sie sollen mit ihren aktuellen Lebensfragen und religiösen Themen zu Wort kommen und sie auf die Inhalte des Glaubens beziehen lernen.“²⁴

²² Dies wird besonders bei Tobias Ziegler, *Jesus-Bilder*, a. a. O. sehr deutlich.

²³ Burkard Porzelt, *Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz*, Graz 1999, Hans-Georg Ziebertz u. a. (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster u. a. 2003.

²⁴ *Evangelische Landeskirche in Württemberg*, *Mit Kindern und Jugendlichen auf den Weg des Glaubens. Rahmenordnung für die Konfirmandenarbeit*, Stuttgart 2000, 9.

Neuerdings wird sogar ein „doppelter Perspektivenwechsel“ gefordert:

„ein doppelter Perspektivenwechsel, sowohl in Form einer Zuwendung zu den Konfirmandinnen und Konfirmanden hin als auch in einem Prozess der Gemeindeorientierung, der die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden fest in der Gemeinde verankert“.

Im vorliegenden Zusammenhang ist vor allem der an erster Stelle genannte Aspekt bedeutsam: „Ein erster Perspektivenwechsel findet auf der Ebene der Inhalte statt. Traditionell wurden die Inhalte des Konfirmandenunterrichts verstanden als Angebot der Kirche, die in Richtung auf die Konfirmandinnen und Konfirmanden zu vermitteln sind. Der angestrebte Perspektivenwechsel erfordert, dass eine neue Blickrichtung eingenommen und ausgehend von der Lebenswelt der Jugendlichen die Relevanz der Inhalte erkannt und die gemeinsame Arbeit entsprechend gestaltet wird.“²⁵

Gefordert wird also ein konsequent an den Jugendlichen ausgerichteter und in diesem Sinne erfahrungs- bzw. problemorientierter Konfirmandenunterricht bzw. eine entsprechende Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, wie es in veränderter Terminologie nun ausdrücklich heißt. Die Frage nach Jugendlichen als Theologen kann als weitere Zuspitzung eines solchen Perspektivenwechsels verstanden werden. Ähnlich wie bei den verschiedenen didaktischen Ansätzen enthält das Verständnis von Jugendlichen als Theologen auch in diesem Falle die Provokation, Theologie nicht nur auf der Seite der Unterrichtenden zu sehen und dann zu fragen, was für die Jugendlichen davon vielleicht von Interesse sein könnte. Die Hoffnung, dass die „unglückliche Gegenüberstellung zwischen Katechismus orientierten Themen und Lebenswelt orientierten Themen ... aufgelöst werden könne“²⁶, fände auf diese Weise eine festere Grundlage. Denn auch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden gilt, was für den Religionsunterricht längst feststeht: Von einem wirklich vollzogenen Perspektivenwechsel kann noch nicht die Rede sein, wenn es lediglich um eine verstärkte Lebensweltorientierung oder Erfahrungsnähe geht, die von den erwachsenen Unterrichtenden hergestellt werden soll. Die Wahrnehmungen und Wertungen, Deutungen und Interessen, die von den Jugendlichen selbst vertreten und manchmal auch artikuliert werden, stellen hier das entscheidende Kriterium dar. Darauf stößt uns die Rede von Jugendlichen als Theologen.

Solche Überlegungen machen beispielhaft deutlich, dass die Frage nach Jugendlichen als Philosophen und nach der Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern, nicht bloß von akademischem Interesse sein kann. Da sich die Arbeit mit Jugendlichen zudem in institutionellen Zusammenhängen bewegt, die sich von denen in der Kindheit unterscheiden, ist es erforderlich, Konkretionen auch in dieser Hinsicht zu suchen. Erst dann kann sich auch zeigen, ob das Denken und Fragen Jugendlicher nicht nur das Potenzial für eine Erneuerung von Kultur und Gesellschaft einschließt, sondern auch für eine Erneuerung von Theologie und Kirche.

²⁵ *Evangelische Kirche in Hessen und Nassau*, Im Blick: Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Eine Handreichung, Darmstadt 2004, 3.

²⁶ Ebd., 4.