

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 38 (2022). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Schlag, Thomas; Suhner, Jasmine

Wie lässt sich die heute von Jugendlichen gelebte Religion theologisch deuten? – Hermeneutische und religionsdidaktische Perspektiven zum frag-würdig Grundlegenden

in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 38 (2022): Religion subjektorientiert erschließen, pp. 75–88
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022

URL <https://doi.org/10.13109/9783666703287.75>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 38 (2022) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Schlag, Thomas; Suhner, Jasmine

Wie lässt sich die heute von Jugendlichen gelebte Religion theologisch deuten? – Hermeneutische und religionsdidaktische Perspektiven zum frag-würdig Grundlegenden

in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 38 (2022): Religion subjektorientiert erschließen, S. 75–88
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022

URL <https://doi.org/10.13109/9783666703287.75>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Wie lässt sich die heute von Jugendlichen gelebte Religion theologisch deuten? – Hermeneutische und religionsdidaktische Perspektiven zum frag-würdig Grundlegenden

Thomas Schlag und Jasmine Suhner

*Dem guten Frager ist schon halb geantwortet.
(Friedrich Nietzsche)*

In welcher Hinsicht und in welcher Weise theologische Konzepte einen bildungsrelevanten Klärungs- und Orientierungswert haben können, ist eine immer wieder neu anzugehende religionsdidaktische Grundherausforderung. Sie führt zunächst zu einer Reihe von Grundfragen, die sich darauf ausrichten, „wozu“ theologisches Deuten in Zeiten zunehmender Unübersichtlichkeit dienen kann; was dies auf Seiten der Subjekte und derer Erfahrungen „gelebter Religion“ an theologischen Deutungen ermöglichen könnte; und wozu die Lernenden solche Deutungen überhaupt benötigen könnten (1.). Mit diesen Fragestellungen wird der Blick eröffnet auf das Profil und die Chancen einer „Theologie der Frage“ – sowie entsprechender Möglichkeiten eines „Wie“ konkreter bildungsbezogener Entdeckungsprozesse (2.). Hieran anschließend entfaltet dieser Beitrag verschiedene Aspekte des „Was“, d.h. Möglichkeiten des Theologisierens zu Frag-Würdigem im Horizont einer Fragedidaktik, und endet in der Perspektive des „Woher“ und „Wohin?“ mit religionsdidaktisch relevanten Überlegungen zu einer Theologie des Werdens von Gott (3.).

1. Kernfragen theologischen Deutens in gegenwärtigen Zeiten der Unübersichtlichkeit

Wozu? – Theologisches Deuten heute

Theologie ist in fundamentaler Weise Deutungspraxis. Wie diese Praxis sich sinnvollerweise ausgestaltet, hängt von ihrer Intention, ihrer Denkrichtung, ihrem „Wohin“ und „Wozu“ ab. Dieses „Wozu“ stellt sich für die Theologie und die von ihr ausgehenden und mit ihr verbundenen Bildungsaufgaben gegenwärtig in besonders intensiver Weise: Einerseits als kritische Rückfrage an die (Selbst-)Verortung akademischer Theologie und Religionspädagogik im Kanon akademischer Wissenschaften, andererseits als virulente Anfrage an deren Relevanz angesichts aktueller gesellschaftlicher und globaler Transformationskrisen, die jedes Subjekt betreffen. Im Blick auf diese Krisenphänomene kommt es nun aber darauf an, die damit verbundenen Herausforderungen von wissenschaftlicher Seite aus nicht nur zu *deuten*, sondern auch, diese zu *verändern*. Als Diagnose über die Theologie scheint indes häufig zuzutreffen, was Marx für die Philosophie formuliert hat:¹ Theorien – in unserem Fall Theologien – liefern Deutungen, sie verändern aber kaum.

¹ In freier Anlehnung und Anpassung an Karl Marx: Karl Marx, 11. These über Feuerbach, in: Marx-Engels Werke, Band 3, Seite 5ff., Berlin, 1969.

Sind Theologien und religionspädagogische Orientierungen in ihrer Deutungsmacht also primär reaktiv? Träfe die Diagnose zu, wäre eine solche Haltung so deprimierend wie kurzsichtig. Denn nicht nur die Gesellschaft, sondern auch jegliche in ihr stattfindenden Bildungsbestrebungen stehen vor Herausforderungen, die die bisherigen Selbstverständlichkeiten und das menschliche Selbstverständnis infrage stellen: Die Digitalisierung konfrontiert den Menschen mit Maschinen, deren kognitive Leistungen in bestimmten Bereichen menschliche Möglichkeiten übertreffen. Migrationsbewegungen werfen die Frage auf, wie und auf welcher Basis heterogene Kulturen, Menschen und Gruppen zusammenleben wollen. Die Klimakrise stellt die gesamte menschliche Lebensweise vor grundlegende Fragen, kurz: Die Menschheit und in ihr jedes einzelne Subjekt steht folglich vor grundlegend Frag-würdigem.

Entsprechend regt sich in der akademischen Theologie seit einigen Jahrzehnten wieder das deutliche Interesse, verstärkt in die Gesellschaft hinein zu wirken. In verschiedenen Anknüpfungen an die Konzepte einer Befreiungstheologie und politischen Theologie entfalten diese Ideen neue Wirkung und dies bis weit hinein in den Bereich religionspädagogischer Theoriearbeit. In programmatischer Weise arbeiten im englisch- wie deutschsprachigen Feld Theolog:innen mit dem Konzept „Öffentlicher Theologie“² bzw. „ordinary theology“³ und vergleichbaren Ansätzen. Sie betonen damit ihre theologisch begründete Ausrichtung von den Öffentlichkeiten her und auf diese hin.⁴ So spielt etwa eine theologische Deutungspraxis des Hoffens bzw. die Dimension von Erlösung als reflexiv und poetisch artikulierte transformative Kraft für das diesseitige Leben im Bereich der oftmals bisher im deutschsprachigen Raum kaum wahrgenommenen kontextuellen Theologie eine zentrale Rolle.⁵

Eine solche Ausrichtung zielt dabei keineswegs auf eine *alleinige* Ausrichtung am unmittelbaren Nutzen für die Gesellschaft ab. Wie jede Wissenschaft darf auch die Theologie nicht für bestimmte Interessen funktionalisiert werden, sondern bleibt in ihrer Ausgestaltung frei. Trotzdem entscheidet sich letztlich am Veränderungs- bzw. Gestaltungspotenzial von Theologien, ob deren deutende Forschung Relevanz und Plausibilität für individuelle und kollektive Lebensfragen zu gewinnen vermag.

Im Sinn des „Wozu?“ der Theologie ist also zu fragen: In welcher Weise liefern Theologien einen Beitrag zur Deutung *und* Veränderung der Welt? Haben theologische Deutungen das Potenzial, die Welt aktiv mitzugestalten und zu verändern – etwa durch mehr Selbstreflexion, Hoffnung, Transformationsressourcen und -energie? Oder hat die „bei Schüler/innen vielfach spürbare Unlust, sich mit theologischen Konzepten auseinanderzusetzen, und die oftmals geringe Nachhaltigkeit solcher Auseinandersetzungen“ vielleicht auch damit zu tun, „dass der Klärungs- und Orientierungswert theologischer Konzepte in einem mitunter wirklich prekären Verhältnis zum Wortreichtum und der Emphase stehen, mit denen diese präsentiert werden“?⁶ Was haben Theolog:innen im Vergleich zu anderen Professionen an Mehrwert für die

² Wegweisend für die Entfaltung Öffentlicher Theologie war die Tätigkeit Reinhold Niebuhrs, die von Martin Marty als „public theology“ etikettiert wurde, um auf den politischen Einfluss von Theologie zu verweisen, vgl. M. E. Marty, Public Theology: Reinhold Niebuhr and the American Experience, in: The Journal of Religion, 54/4 1974, 332-359.

³ Vgl. Jeff Astley, Ordinary Theology. Looking, Listening and Learning in Theology, Aldershot 2002.

⁴ Vgl. dazu die Beiträge in Ulrich H.J. Körtner/Reiner Anselm/Christian Albrecht (Hg.), Konzepte und Räume öffentlicher Theologie. Wissenschaft – Kirche – Diakonie, Leipzig 2020, für den weitergehenden internationalen Kontext Sebastian Kim/Katie Day (Eds.), A Companion to Public Theology (Brill's Companions to Modern Theology 1), Leiden 2017.

⁵ Aktuell eindrücklich in Entfaltung einer „invitational, conversational and contextual nature of all theology“, Nicola Slee, Fragments for Fractured Times. What Feminist Practical Theology Brings to the Table, London 2020, 3.

⁶ Rudolf Englert, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 25.

Orientierung in krisenhaften Zeiten anzubieten? Und spezifisch religionspädagogisch gewendet: In welcher Weise stellen Theologien einen relevanten Beitrag zu einer subjektorientierten Bildung dar, die diesen Namen verdient?

Diese Fragen des „Wozu?“ sind für unterschiedliche Zielgruppen im akademischen und schulischen Kontext zentral: Sie fordern die akademischen Theologien der Gegenwart und Zukunft heraus. Sie sind wichtig für Dozierende und Studierende, die sich in theologischer, religionspädagogischer und etwa auch in religionsphilosophischer Hinsicht für das Gestaltungspotenzial von Theologie interessieren.⁷ Sie sind bedeutsam für Lehrende und Lernende, damit am Lebensort Schule eine Sensibilität für religionsbezogene gesellschaftliche Fragen geschärft wird und entsprechende Kompetenzen erworben werden können, um Zukunftsentwicklungen wach zu beobachten und die notwendigen Veränderungen mitzugestalten.

Wer? – Subjekte „gelebter Religion“ und theologischen Deutens

Von dieser Frage der Zielrichtung aus rückt nun nochmals expliziter die Frage der Bildungssubjekte in den Mittelpunkt. Um deren je eigene Deutungspraxis näher fassen zu können, ist eine Unterscheidung zwischen der Rede von „theologischen Deutungen“ und „theologischem Deuten“ hilfreich: „Theologische Deutungen“ sind hier von uns verstanden als Modus autoritativer Rede mit dem Anspruch der Vermittlung einer mehr oder weniger klar ausgewiesenen substanziell-eindeutigen Inhaltlichkeit. Zwar mag eine Haltung frontaler Vermittlungspädagogik bildungstheoretisch längst ad acta gelegt worden sein. Ob aber nicht doch im Hintergrund vieler religiöser Bildungsbemühungen ein solcher „geheimer Lehrplan“, der von der materialen Klarheit religiöser Überlieferungen ausgeht, nach wie vor mitschwingt, sollte zumindest offen gefragt werden.

Die Rede von „theologischem Deuten“ hingegen signiert ein „doing theology“ bzw. Prozesse des subjektiven Theologisierens. Vom englischsprachigen Raum ausgehend hat sich die Rede von „doing theology“ zunehmend,⁸ im deutschsprachigen Raum in ähnlicher Weise im Rahmen der Kinder- und Jugendtheologie die Rede vom Theologisieren verbreitet.⁹ Der Fokus auf bzw. die Haltung in solchen kommunikativen Bildungsprozessen liegt dabei auf Praktiken des religionsbezogenen Suchens, Fragens und Reflektierens. Umfasst sind damit die oben bereits angedeuteten Aspekte der Kontextualität, Dynamik und existentiellen Bedeutsamkeit.¹⁰

Ein solches Theologisieren strebt nicht in erster Linie die Produktion von Gewissheiten an, sondern richtet sich auf kritisches Wahrnehmen, vernetztes Denken und Kommunizieren aus. Intendiert sind damit für konkrete Bildungsprozesse Horizonterweiterungen der oftmals unhinterfragten normativen oder dogmatischen Denk- und Urteilsgewohnheiten, damit sich je mündige Subjekt selbstständig fragend und auf freie Weise in der eigenen Lebenswelt zu orientieren vermögen. Subjekte theologischer Deutungsprozesse im Sinne eines „doing theology“ sind – auch dies sei hier nochmals betont – dann eben nicht nur akademisch ausgebildete professionelle Akteur:innen, sondern jeder und jede in seinem bzw. ihrem Alltag.

⁷ Daß solche Fragen sich grundsätzlich für Geisteswissenschaften stellen, formuliert in (heraus-)fordernder Weise z.B. Geoffroy de Lagasnerie, Denken in einer schlechten Welt, Berlin 2018.

⁸ So bereits David Tracy/John B. Cobb, Talking about God. Doing Theology in the Context of Modern Pluralism, San Francisco 1984.

⁹ Vgl. Thomas Schlag, Kinder- und Jugendtheologie, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 232-238.

¹⁰ Laurie Green, Let's Do Theology. Resources for Contextual Theology, London/New York 2009.

Dabei unterscheidet sich Theologisieren in zwei wesentlichen Aspekten von der ebenfalls für Bildungsprozesse stark gemachte Praxis des Philosophierens: Theologisieren erfolgt stets (auch) in Orientierung an bestimmten religiösen Traditionen, also Inhalten gelehrter Religion einerseits, und an subjektiven religiösen Erfahrungen, also Praktiken gelebter Religion andererseits. Beide dieser theologischen Bezugs- und Brennpunkte gewinnen im Modus eines „doing theology“ vielfältige Erscheinungsformen.

Im Blick auf religiöse Traditionen bzw. „gelehrte Religion“: Theologisierende Subjekte orientieren sich zunehmend an einer Vielfalt von Religionstraditionen, sowie darüber hinaus an weiterreichenden, das Feld des Religiösen überschreitenden Weisheitstraditionen.¹¹ Soziologisch spielen hier je nach Perspektive Globalisierung, Traditionenwandel und Multireligiosität eine zentrale Rolle. Dynamiken der Digitalisierung verstärken diese zunehmende Pluralität und Konnektivität zwischen unterschiedlichen Kulturen und religiösen Traditionen noch weiter. Die Bezugnahmen und mehr oder weniger bewussten Zugriffe auf religiöse Traditionen im Sinn „gelehrter Religion“ erfolgen so häufig anhand nicht mehr eindeutig zuschreibbarer, schon kaum noch monotheistisch oder konfessionell verankerter Traditionsbezüge. Insofern zeigt sich eine Diffusität des (religiösen) Traditionsbegriffs ebenso wie des Religionsbegriffs. Dies verbindet sich mit dem zweiten Bezugs- und Brennpunkt des Theologisierens:

Im Blick auf subjektive religiöse Erfahrungen bzw. „gelebte Religion“: Die Rede von „gelebter Religion“¹² verweist auf körperliche, geistige und zugleich kontextuell geprägte Erfahrungen mit Religion bzw. religiösen Praktiken und Inhalten sowie auf die mehr oder weniger bewusste Reflexion und Verarbeitung solcher Erfahrungen.¹³ Gelebte Religion beschränkt sich dabei nicht auf das, was einzelne Religionsgemeinschaften verkünden oder repräsentieren, seien es bestimmte Riten, Traditionen oder Lehren. Religionsdidaktisch und jugendtheologisch sind über solche Erfahrungen *explizit* (und häufig institutionell) gelebter Religion hinaus jene Erfahrungen relevant, die potenziell religiös gedeutet werden können.¹⁴ Damit wird hier ein weiter Begriff „religiöser Erfahrung“ vertreten. Dies folgt der Theoriegeschichte zum Erfahrungsbegriff, die schon allein aus geisteswissenschaftlicher Perspektive das vielfältige Schillern des Erfahrungsbegriffs als explizite, implizite, theoretische Kategorie oder als Kategorie vorsprachlichen Erlebens verdeutlicht.¹⁵ Potenziell religiös – und theologisch – zu deutende Erfahrungen, mit H. Joas: Transzendenzerfahrungen, stellen mit zwar „nicht selber schon Gotteserfahrungen“. Ohne sie können „wir aber nicht verstehen [...], was Glaube, was Religion eigentlich ist.“ Joas spricht hier von Erfahrungen der Selbsttranszendenz: „Erfahrungen, in denen eine Person sich selbst übersteigt, nicht aber, zumindest zunächst nicht, im Sinne einer moralischen Überwindung ihrer selbst, sondern im Sinne eines Hinausgerissenwerdens über die Grenzen des eigenen Selbst, eines

¹¹ Empirisch zum „Puzzle-Bild“ jugendlicher Religionswahrnehmungen und den daran anschließenden religionspädagogischen Implikationen Juliane Ta Van, „Religion“ in der Sicht von Schüler*innen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung, Münster/New York 2021; daß grundsätzlich für das Jugendalter keineswegs generell von einem Rückgang von Glaube und Religion gesprochen werden kann, wird deutlich in: Friedrich Schweitzer u.a., Jugend, Glaube, Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster 2018; und Golde Wissner u.a., Jugend, Glaube, Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen, Münster 2020.

¹² Vgl. Albrecht Grözinger/Georg Pfleiderer (Hg.), „Gelebte Religion“ als Programmbegriff systematischer und praktischer Theologie, Zürich 2002.

¹³ Bei einem bestimmten Reflexionsgrad lässt sich hier dann auch von „gelebter Theologie“ sprechen, vgl. Sabrina Müller, Gelebte Theologie. Impulse für eine Pastoraltheologie des Empowerments, Zürich 2019.

¹⁴ Vgl. Gert Biesta/Patricia Hannam (Eds.), Religion and Education. The Forgotten Dimensions of Religious Education?, Leiden/Boston 2021.

¹⁵ Nicht vergebens nennt Gadamer Erfahrung einen „der unaufgeklärtesten Begriffe“. Hans-Georg Gadamer (Hg.), Gesammelte Werke 1: Hermeneutik I, Tübingen 1999, 35.

Ergriffenwerdens von etwas, das jenseits meiner selbst liegt, einer Lockerung oder Befreiung von der Fixierung auf mich selbst.“¹⁶

Diese Erfahrungen sind zunächst gleichsam weniger eine statisch-substanzielle denn „Richtungs-Erfahrungen“: weg von sich, sich überschreitend. Sie können mit dem Sein in der Natur, mit intensiven Gefühlsregungen ebenso wie mit Krisenzeiten einhergehen, sie stehen, als vorsprachliche,¹⁷ dabei quer zu den (durch Sprache sich profilierenden) Konfessionen. Ein Sensorium für das Fragmentarische,¹⁸ das Zerbrechliche der Welt, die Erfahrung der Unsicherheit oder der Angst¹⁹ können solche Erfahrungen erst auslösen. Was oben in gesellschaftstheoretischer Perspektive als theologische und religionspädagogische Herausforderung der Deutung aktueller Unübersichtlichkeit, Unsicherheit und Ambiguität formuliert wurde, verbindet sich – nicht zuletzt in spezifischer Weise für das Jugendalter – häufig mit Orientierungsfragen und drängenden Fragen um Klimakrise und Naturschutz, um Migration, aber auch Berufsängste und Sinnorientierung in einem sehr grundsätzlichen persönlichen Sinn. Und so gilt in anknüpfungsfähiger Hinsicht zwischen der gelebten Religion Jugendlicher und der Theologie die eben nicht funktionalistisch, sondern faktisch zu verstehende Grundeinsicht: Ohne das Erleben von „Grenzsituationen bleiben die Fragen aus“.²⁰

Ein zweites Wozu? – Brauchen Jugendliche theologische Anknüpfungen?

Erfahrung ist zunächst von vorsprachlicher Natur. *Deutung* aber bedarf der Sprachlichkeit. Und alle Gestaltungsformen verbinden sich im besten Fall mit der (auch sprachlichen) subjektiven Reflexion und einer öffentlich kommunizierten Meinungs- und Entscheidungsbegründung. Nun können Jugendliche durchaus subjektive theologische Deutungen auch ohne profilierten Bezug auf religionsgemeinschaftlich-theologische Deutungsmuster vornehmen: *Explizite* theologische Anknüpfungen an die gelebte Religion Jugendlicher – seitens der Jugendlichen selbst oder der erwachsenen Akteur:innen – sind nicht per se notwendig. In subjektiven Deutungsprozessen wird der bzw. die jeweils Deutende dann schlicht unweigerlich auf die eigene Deutungsmöglichkeiten und entsprechende Sprachmöglichkeiten – auf sich selbst als deutende Person – zurückverwiesen.

Religionsdidaktisch gewünscht ist diesbezüglich allerdings ein „mehr als notwendig“²¹ und dies aus folgenden Gründen:

Zum einen können Erfahren und Deuten im subjektiven Erleben zu einem einzigen, untrennbaren Eindruck verschwimmen. Solches Erleben macht dann aber Perspektivenwechsel und Deutungsvielfalt schwierig. Im Sinne multireligiöser Gesellschaft und interreligiösen Dialogs ist die religionsdidaktische Arbeit hier deshalb herausgefordert, alternative Deutungsmuster ermöglichungsdidaktisch zu eröffnen. Dabei hat theologisches Deuten stets von der Einsicht in die Bedingtheit und plurale Gestalt der Deutungsprozesse aus

¹⁶ Vgl. Hans Joas, *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*, Freiburg 2004.

¹⁷ Vgl. jüngst in interdisziplinärer Perspektive und im Blick auf transkulturelle Dimensionen: Isabella Schwaderer/Katharina Waldner (Hg.), *Annäherungen an das Unaussprechliche. Ästhetische Erfahrung in kollektiven religiösen Praktiken*, Bielefeld 2020.

¹⁸ Vgl. dazu nochmals Nicola Slee, wenn sie als Aufgabe der Theologie in „fractured times“ beschreibt: „It seeks to hold each fragment up to the light for critical scrutiny but also for appreciation, finding joy in the small, fragile thing.“ Und sie fährt in gesellschaftskritischer und zugleich seelsorgerlicher Weise fort: „It [theology] analyses and responds to brokenness with realism and hopefulness, not looking to fix things so much as to hold and bear them“, *Fragments*, 13.

¹⁹ Vgl. Paul Tillich, *Der Mut zum Sein*, Stuttgart 1953.

²⁰ Karl Jaspers, *Von der Wahrheit*, München 1947, 879.

²¹ In freier Anlehnung an Eberhard Jüngels Wort „Gott ist nicht notwendig. Gott ist mehr als notwendig“, *Unterwegs zur Sache*, Tübingen ³2000, 7.

zu geschehen – auch dann, wenn sich der Aussagegehalt religiöser Erfahrungen oder religiöser Texte in vermeintlich großer Eindeutigkeit zeigt. Damit eröffnet ein Zur-Sprache-Bringen religiöser Texte im besten Fall einen diskursiven Prozess des je individuellen freien Deutungs- und Begründungsverständnisses.

Zum anderen sind vorhandene Deutungsmuster stets bereits durchwirkt von (fremden oder eigenen) Erfahrungen. Bestimmte Deutungsfähigkeiten ermöglichen manche Erfahrungsmöglichkeiten überhaupt erst.²² Deutungsmethoden und Deutungsmuster sind insofern Repertoires nicht nur für die Artikulation von religiösen Erfahrungen, sondern wiederum auch Ressourcen zur *Ermöglichung* religiöser Erfahrungen: „Sie enthalten ein Wissen gewissermaßen körperlicher Art, wie wir uns bereit machen können zu solchen Erfahrungen – durch Askesetechniken etwa, durch den Einsatz körperlicher Haltungen wie des Kniens zum Beispiel, durch gemeinsames Singen und Musik.“²³ In diesem Sinn fordert jüngst der französische Philosoph François Jullien, Religionen und religiöse Traditionen als „Ressourcen“ zu verstehen.²⁴ Mit dem Ressourcenbegriff verweist er auf religiöse Traditionen als kulturelle Werte, die von theologischer Seite kompetent zur Verfügung gestellt werden sollen und auf die Interessierte je individuell zugreifen, sie gleichsam in konstruktiver Weise „ausbeuten“ können. Der Ressourcenbegriff verdeutlicht dabei zugleich, daß solche Ressourcen dann eben nicht in jedem Moment als verbindlich betrachtet werden müssen.

Theologische – oder kulturelle, philosophische – Ressourcen werden auf diesem Weg nicht eo ipso zu „eigenen“. Sie bleiben Option und damit fakultativ. Sie bleiben aber nur dann eine ehrliche *Option*, wenn weitere Deutungsoptionen und Alternativen zur Verfügung stehen – was im pädagogischen Kontext bedeutet: zur Verfügung gestellt werden. Ob eine Deutung sich als Option erweist, und ob eine Deutung neue Erfahrungen eröffnet, zeigt sich letztlich auf der Seite des subjektiven Rezipienten bzw. der Rezipientin: Seine bzw. ihre gelebte Perspektive auf eine sinnvolle Anknüpfungsmöglichkeit macht die Relevanz einer solchen Subjektorientierung deutlich.

2. Zur Theologie der Frage

Wie? – Doing theology

Wenn wir an dieser Stelle auf den Primat des Fragens verweisen, so geschieht dies im Blick auf die erfahrungsbezogenes Such- und Orientierungsbewegungen, die ein „doing theology“ wesentlich ausmachen. Es verweist außerdem auf die logische Vorgängigkeit des Fragens und des Verstehens der Frage im Blick auf den Menschen als Fragewesen und jegliche Konstitution von Sinn. „Fragen“ und „Antworten“ sind grundlegende Elemente menschlichen Zusammenlebens. Oft bilden sie den unbeachteten Hintergrund zwischenmenschlichen Umgangs miteinander. Der Sinn einer Situation, einer Aussage, eines Texts, einer Tradition, der theologischen Deutung einer Tradition erschließt sich, wenn man begreift, was Zweck der Situation, des Texts respektive Ziel einer Argumentation ist. Einen Text verstehen heisst: Die Frage verstehen, auf welche der Text eine Antwort ist.²⁵

Im Umkehrschluss lässt sich formulieren: Wer die implizite Frage hinter einer Aussage, einem Text nicht mithört, und wer darin nicht mögliche eigene Fragen zu erkennen vermag,

²² William James, *The Will to Believe: And Other Essays in Popular Philosophy* (1896), The Floating Press 2010.

²³ Hans Joas, *Braucht der Mensch Religion?*, 26.

²⁴ François Jullien, *Ressourcen des Christentums*, Gütersloh 2019.

²⁵ Vgl. Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1960, 351 ff.

für den bzw. die bleibt eine Aussage bedeutungslos. Wer hingegen im Gespräch durch angemessenes Fragen Verständigungsschwierigkeiten behebt, etwa indem zunächst nach Hintergründen von Aussagen und Einstellungen gefragt wird, trägt zu vertiefter wechselseitiger Kommunikation und klarerem Verstehen bei. Fragen zu können, ja, fragen zu müssen, stellt eine Auszeichnung des Menschen dar.

Auf unnachahmliche Weise hat Heidegger diese Seite des menschlichen Daseins betont: Nicht als irgendein Merkmal unter mehreren, sondern als jene Bestimmung, die den Menschen zum *animal metaphysicum* macht, ihn also vom Tier unterscheidet.²⁶ In Betrachtung der negativen Seite des Fragevermögens lässt sich mit Heidegger das Freisein betonen, das Nicht-Verhaftetsein im Faktischen, das Verfügen über den Raum des Möglichen. Als positive Seite des Fragevermögens lässt sich eine Freude am Entdecken nennen: Im Fragen eröffnen sich nicht nur Infragestellungen des Bestehenden, sondern eben dadurch auch neue Möglichkeiten des Denkens, konstruktives Ausgreifen auf Fremdes. Fragen und Fragenkönnen stellen insofern höchst kreative, Sinn konstituierende und Verstehen ermöglichende Tätigkeiten dar.

Dies lässt sich anhand des Weisheitsaspekt näher und in interreligiöser Ausrichtung bestimmen, insofern Theologie als Weisheit einen tiefen Bezug zu allen großen religiösen und philosophischen Traditionen hat und damit eine Art universelles Streben darstellt. Dies ist allerdings keineswegs „a cosy truth“, und Disput und Differenz sind damit gerade nicht ausgeschlossen: „it should be clear that a theology that tries to avoid such differences by claiming some unquestionable certainty ... is implausible and unwise.“²⁷

3. Theologisieren zu Frag-Würdigem – Ansätze einer Didaktik der Frage

Was? – Fragedidaktik als Eröffnungsgeschehen

Der hier vertretene Ansatz geht davon aus, dass eine fundamental auf Frageprozesse hin orientierte Didaktik in besonderer – und interreligiöser – Weise fähig ist, gelebte Religion Jugendlicher und Theologie miteinander in Resonanz zu bringen. Eine Didaktik der Frage geht grundlegend von der oben genannten Prämisse des Menschen als Fragewesen aus. Sie betont den primären Fokus der spezifischen Fragen seitens der Schüler:innen. Damit lässt sie sich im Feld verschiedenster subjektorientierter, prozessualer didaktischer Ansätze verorten, insofern sie davon ausgeht, daß insbesondere im Medium der Frage subjektorientiert die religiöse Sprach- und Orientierungsfähigkeit der einzelnen Schüler:innen gebildet wird.

Eine Didaktik der Frage lässt sich zugleich lesen im Anschluss an die „Theologie der Frage“ des Bonner Religionspädagogen Hans-Dieter Bastian.²⁸ Theologisch geht sie also von Heiligen Schriften als Dokumenten aus, die aus Fragen selbst entstanden sind – nicht im Sinne eindeutiger Antwortsammlungen, sondern im Sinne versprachlichter Suchbewegungen

²⁶ Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen 1962.

²⁷ David F. Ford, *Theology. A Very Short Introduction*, Oxford 2013, 166.

²⁸ Hans-Dieter Bastian, *Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart*, München ²1970. Zu einer ausführlicheren religionsdidaktischen Rezeption der Bastian'schen Theologie der Frage und in exemplarischer Kontextualisierung im Schweizer Bildungskontext vgl. Jasmine Suhner/Thomas Schlag, *Didaktik der Frage. Interreligiös offene Zugänge zu Heiligen Schriften im Fachbereich ERG*, in: *erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft* (Online-Publikation), www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/suhner-schlag-didaktik-der-frage/.

sowie entsprechender erfahrener Antworten bzw. subjektiv erlebter und erfahrbarer Gewissheiten von Menschen und Menschengruppen diverser Kontexte.

Eine Didaktik der Frage kann, so nun also die These, spezifischen Mehrwert gerade für die Frage der Anschlussfähigkeit gelebter Religion Jugendlicher für theologische Anknüpfungen bieten. Im Folgenden werden dazu zentrale Aspekte ansatzweise skizziert:

- *Fragendidaktik als Didaktik zwischen deutender Gemeinschaft und offener Deutung:* Sowohl für Frage- als auch für Deutungsprozesse ist der Mensch prinzipiell auf Gemeinschaft angewiesen: Eine „gemeinsame Frage [schafft] eine gemeinsame Situation, und umgekehrt: eine gemeinsame Situation erklärt sich in gemeinsamen Fragen.“²⁹ Nicht die materialen Fragen, sondern „der Frageprozess“ an sich „verbindet alle Epochen miteinander, und zwar derart, daß er jede geschichtliche Antwort in eine neue geschichtliche Frage überführt“³⁰. Die Didaktik der Frage zielt insofern auf einen konstitutiv diskursiven Unterricht, der die Fragebewegungen der Lernenden und auch jene der Bildungsthemen ernst nimmt und ins Zentrum rückt.
- *Fragendidaktik als Didaktik zwischen Kontextualisierung und Verfremdung:* Jegliches didaktische Einspielen religiöser Texte ist nur dann sachgemäß und hermeneutisch sinnvoll, wo und wenn man sich damit „in den Kontext der Fragen begibt, die der soziokulturelle Lebensraum hervorbringt“³¹. Bastian verweist diesbezüglich auf den situativen Kontext bzw. den Sitz im Leben theologischer Sätze. Dies geschieht dabei in spezifischer gesellschaftskritischer Fokussierung auf deren *Fragekontext*: „Stets steht hinter einem geschichtlichen Problem eine ganz bestimmte Frage [...] Wer diese eine Frage nicht kennt [...] verdeckt notwendig das Problem. Er schlussfolgert ungeschichtlich aus seinem ihm eigenen Antwortsystem auf ein anderes, das er dem seinen gleichschaltet. Dieser Akt der Gleichschaltung [...] ist ein hermeneutisches Verbrechen hohen Ranges“³².
In diesem Zusammenhang empfiehlt Bastian nicht zuletzt die Methode der Verfremdung: „Der antwortwütigen, aber frage-müden Christenheit sind solche Verfremdungsoperationen heute unerlässlich.“³³ Dies ist ein gerade dahingehend ein fachdidaktisch relevanter Hinweis, insofern – aus guten gesellschaftlichen und (religions-)politischen Gründen – Religionen inklusive deren Quellentexte nicht selten primär auf ihre „gesellschaftskompatiblen“ Seiten hin gelesen werden.
- *Fragendidaktik als sprachproduktive Didaktik:* In einem solchen fragenden Zugang, dynamischen Erinnern, Kommunizieren und Reflektieren kommen die theologischen Traditionen explizit als Aufforderung für neue Sprachlichkeit ins Spiel: „Nur in diesem Sinne sind Wortbilder theologisch erträglich, wenn sie permanent von der Frage verfolgt, liquidiert und erneuert werden.“³⁴ Bastian plädiert in diesem Sinne dafür, sich auf „das Wagnis ein(zulassen), mit einer alten Nachricht neue Erfahrung (=Information) zu machen. Das geschieht aber in der Weise, daß alte Sprachspiele und Verständigungen überholt werden können und müssen, um neuen Sprachspielen und Bedeutungen Platz zu machen“.³⁵

²⁹ Bastian, *Theologie der Frage*, 22.

³⁰ Ebd., 56.

³¹ Ebd., 100.

³² Ebd., 100.

³³ Ebd., 242.

³⁴ Ebd., 215.

³⁵ Ebd., 244.

- *Fragendidaktik als deutungsoffene „Kunstdidaktik“*: Ein fragedidaktischer Ansatz wird damit auch grundsätzlich zum Protest gegenüber jeglichen Tendenzen, die den Buchstaben höher werten als den Geist; gegenüber Ideologien, die meinen, Wissen – auch bezüglich religiöser Texte – absolut festhalten zu können: „Um Verstehen zu ermöglichen, müssen Fragen die Ganzheit durchlöchern. Sie schlagen das Loch des Nichts in die Selbstverständlichkeit. [...] Antworten bilden ein wasserdichtes System [...]“³⁶. Im Anschluss an H. Rosa³⁷ lässt sich solche Antwortoffenheit – in christlicher Terminologie: die eschatologische Offenheit verstehen als Plädoyer für ein kontextsensibles deutendes Fragen einerseits und für Erzählungen, Symboldidaktik, konstruktivistische Ansätze – als offene Form von Antworten bzw. offenes Raumgeben für Antworten – andererseits.

Im Anschluss an diese Aspekte kann gefolgert werden: Theologische Traditionen, gelehrte Theologie, sowie deren Deutungspotentiale für gelebte Religion Jugendlicher unterstützen diese bei der Wahrnehmung und Weiterentwicklung ihrer „subjektiven Theologien“³⁸ oder weltanschaulichen Theorien und eröffnen dadurch wiederum Räume für religiöse Erfahrungen. Wird nämlich den Lernenden bewusst, daß bestimmte religiöse Sprache(n) nicht auf eindeutigen Glaubenseinsichten gründen und eindeutige Glaubenswahrheiten vertreten, sondern durch gelebte Religion motivierte sprachliche Produkte sind, dann kann erst Raum dafür gegeben werden, auch die „subjektiven Theologien“ innerhalb der oder um diese tradierten religiösen Sprachsysteme herum zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Für den Unterrichtskontext bedeutet dies dann die notwendig bewusste Differenzierung zwischen kontextuellen, historischen und theologischen Dimensionen, sowie von kulturhermeneutischen, historisch-kritischen, ästhetischen, etc. Lesarten. Dies umfasst dann sowohl das Bewusstsein von deren potenziellem wechselseitigen Zusammenspiel, als auch auch die Einsicht auf Seiten der Lehrenden, daß theologische Deutungen per se fragmentarisch und fragil sind und bleiben dürfen.³⁹

Woher und Wohin? – Theologie des Werdens von Gott

Ausgehend von hier aus ist festzustellen: Theologisch-religionspädagogisch führt kein Weg daran vorbei: die Gottesfrage ist als Frage auszuhalten, Theologie als eine Theologie des fragwürdigen Werdens – des Menschen und Gottes. Das mit einer Didaktik der Frage einhergehende Theologieverständnis geht davon aus, daß theologisches Deuten im besten Sinn einer Hermeneutik des Überschreitenden ist, des Unbegreiflichen und Frag-Würdigen aller menschlich-religiösen Erfahrung. Die Vorstellung eines Werdens von Gott beinhaltet insofern zum einen den Aspekt radikaler Passivität und Rezeptivität dessen, was von Gott selbst gewusst und erhofft werden kann. Zugleich gilt: „It does not rule out all sorts of active questioning, searching, understanding, judging and deciding ..., but it does rule out imagining ourselves as somehow in control of the process of knowing God.“⁴⁰

Von dieser theologischen Grundeinsicht aus sind menschliche Lebensfragen im Kontext religiöser Bildung legitimerweise auf Antworten aus. Eine Theologie und Didaktik der Frage stark zu machen, meint dabei keinen Verzicht auf den Versuch von Antworten. Einer Didaktik

³⁶ Ebd. 1970, 30, vgl. auch Kai Horstmann, Wer, wie, was – wieso, weshalb, warum – wer nicht fragt, bleibt... Theologie und Didaktik der Frage, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11/2012, H.1, 193-211.

³⁷ Vgl. Hartmut Rosa/Wolfgang Endres, Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim 2016.

³⁸ Vgl. Jasmine Suhner, Menschenrechte – Bildung – Religion, Paderborn 2021, 190-211.

³⁹ Vgl. Bruno Latour, Jubilieren. Über religiöse Rede, Berlin 2012, 76.

⁴⁰ Ebd., 157.

der Frage geht es nicht um das Aufgeben des Wahrheitsanspruchs religiöser Texte, sondern eher um das Starkmachen seiner weisheitlich-prozessualen Dimension.

Das Ziel einer Didaktik der Frage ist insgesamt also nie auf einen normativen Endpunkt hin ausgerichtet. Viele existenzielle Fragen lassen sich nur annäherungsweise aufnehmen und schon gar nicht final beantworten. Deshalb führt die Bewusstwerdung und Artikulation subjektiver Positionierung bzw. Positionalität gerade nicht zu Exklusionsdynamiken, sondern eröffnet für theologische Kommunikationsprozesse überhaupt erst Kreativität und Möglichkeiten wechselseitiger Anerkennung.⁴¹ Theologisches Deuten gelebter Religion hat es folglich angesichts gegenwärtiger Krisen-, Fragmentierungs- und Grenzerfahrungen Jugendlicher und auf der Grundlage ihrer je eigenen Lebensfragen immer mit Vorläufigem bzw. mit immer wieder neuem frag-würdig Grundlegendem zu tun.

Prof. Dr. Thomas Schlag ist Professor für Praktische Theologie an der Universität Zürich. Er ist zugleich Direktor des interdisziplinären Universitären Forschungsschwerpunkts (UFSP) „Digital Religion(s). Communication, Interaction and Transformation in the Digital Society“.

Dr. Jasmine Suhner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Praktische Theologie und Co-Leiterin des Forschungsprojekts „Interreligiöse Herausforderungen und interreligiöses Lernen in digitaler Gesellschaft“ im genannten UFSP.

⁴¹ Vgl. dazu jetzt Stefanie Lorenzen, Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, (Praktische Theologie heute, Bd. 174), Stuttgart 2020 sowie in interreligiöser Ausrichtung Harry Harun Behr u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht zwischen tradierter Lernkultur, jugendlicher Lebenswelt und religiöser Positionalität (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen, Bd. 7), Berlin 2021.