

Saskia Eisenhardt

Als ob es Gott gäbe ...

Theologisieren mit religionsfernen
Jugendlichen

Kohlhammer

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümmel

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 54

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Saskia Eisenhardt

Als ob es Gott gäbe ...

Theologisieren mit religionsfernen
Jugendlichen

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2022

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-042060-1

E-Book-Format:

pdf: 978-3-17-042061-8

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Einleitung	11
1. Der Kontext des evangelischen Religionsunterrichts	25
1.1 Rechtliche Grundlage: Art. 7 Abs. 1–3 GG	25
1.2 Aufgaben und Zielsetzungen des Religionsunterrichts	29
1.3 Aktuelle Herausforderungen für den Religionsunterricht	31
1.3.1 Pluralisierung und Individualisierung	31
1.3.2 Säkularisierung und Enttraditionalisierung	38
1.3.3 Zugänge Jugendlicher zu Religion	45
1.3.4 Tendenz zur Versachkundlichung	51
2. Der Ansatz des Theologisierens mit Jugendlichen	55
2.1 Aktueller Forschungsstand	56
2.2 Inhalt und Anliegen	62
2.3 Entwicklung und Hintergrund	66
2.4 Abgrenzung zum Theologisieren mit Kindern und Erwachsenen	72
2.5 Aufgaben und Rollen der Lehrkraft	76
2.6 Theologiebegriff I: Können junge Menschen ohne wissenschaftliche Vorbildung Theologie treiben?	80
2.7 Kritische Anfragen an den Ansatz	88
3. Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen – Begriffsklärungen, Voraussetzungen, Konsequenzen	95
3.1 Aktueller Forschungsstand	95

3.2	Wer sind die ‚Religionsfernen‘?	102
3.3	Theologiebegriff II: Können junge Menschen ohne persönlichen Glauben Theologie treiben?	111
3.4	Gelingensbedingungen für das Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen	121
3.4.1	Lebensweltbezug und Lebensdienlichkeit	122
3.4.2	Erfahrungsorientierung	126
3.4.3	Dialog auf Augenhöhe	129
3.4.4	Anfänglichkeit und Entdeckung	131
4.	Der Forschungsprozess der Untersuchung – Empirische Erkundung	135
4.1	Die Fragestellung	136
4.2	Das Forschungsdesign	137
4.2.1	Der qualitative Zugang	138
4.2.2	Das methodische Vorgehen	144
4.3	Die Datenerhebung	146
4.3.1	Forschungsethische Überlegungen	146
4.3.2	Die Erhebungen in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern	147
	<i>Exkurs I: Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern im Vergleich</i>	148
	<i>Exkurs II: „Theologisieren mit Jugendlichen“ als didaktisches Modell zwischen Universität und Schule</i>	153
4.3.3	Das Videografieren des Unterrichts	156
4.3.4	Die Unterrichtsthemen	157
4.4	Die Datenauswertung	159
4.4.1	Die Grounded-Theory-Methodologie	160
4.4.2	Der Wechselprozess von Datenerhebung und Datenauswertung und das Theoretische Sampling	162
4.4.3	Das Theoretische Kodieren	163
4.4.4	Die permanente komparative Analyse	165
4.4.5	Das Schreiben von Memos	166
4.4.6	Die Relationierung von Datenerhebung, Kodieren und Memoschreiben	167

5. Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen in der unterrichtlichen Praxis – Empirische Erkenntnisse	169
5.1 Die Inhaltsebene	172
5.1.1 Wissen über religiöse Inhalte und Traditionen	173
5.1.2 Parallelen zu biblisch-dogmatischen Denkfiguren	181
5.2 Die Prozessebene	198
5.2.1 Weiterentwicklung eigener Gedanken durch das Theologisieren	199
5.2.2 Vorantreiben des Theologisierens	216
5.3 Die Reflexionsebene	229
5.3.1 Einlassen auf theologischen Denkhorizont – <i>etsi Deus daretur</i>	231
5.3.2 Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	241
5.4 Die Subjektebene	254
5.4.1 Bezug zur eigenen Lebenswelt	262
5.4.2 Eigene Verortung und Positionierung	270
6. Zusammenführung der Ergebnisse – Ertrag und Konsequenzen	279
6.1 Konzeptionelle Konsequenzen	279
6.1.1 Der Theologiebegriff des Theologisierens	280
6.1.2 Die Haltung gegenüber den Jugendlichen	285
6.2 Didaktisch-methodische Konsequenzen	291
6.2.1 Das Theologisieren als Prozess und Ermöglichungsraum	291
6.2.2 Impulse für die Gestaltung des Theologisierens im Religionsunterricht	295
6.3 Religionspädagogische Konsequenzen	301
6.3.1 Heterogenitätssensible Religionspädagogik	302
6.3.2 Hermeneutik des Zutrauens	309
7. Offene Fragen und Ausblick	315

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	321
Literatur	323
Anhang: Fragebogen	343

Vorwort

Die vorliegende Studie wurde im Wintersemester 2021/2022 von der Theologischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel als Dissertationschrift im Fach Praktische Theologie angenommen und mit summa cum laude bewertet. Für die Veröffentlichung wurde sie geringfügig überarbeitet.

Viele Menschen haben das Entstehen dieser Arbeit in den vergangenen Jahren begleitet und unterstützt – ihnen möchte ich an dieser Stelle herzlich danken. Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Uta Pohl-Patalong für die herausragende Betreuung, das in mich gesetzte Vertrauen und die an ihrem Lehrstuhl erfahrene Wertschätzung. Ich habe den gemeinsamen Austausch stets als Ermutigung und Motivation empfunden. Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz danke ich sehr für die Übernahme des Zweitgutachtens und die Möglichkeit, das Kasseler Studienprofil „Theologische Gespräche“ während eines Rechercheaufenthalts kennen lernen zu dürfen. Für die Übernahme des Drittgutachtens danke ich herzlich Prof. Dr. Susanne Schwarz. Auch bedanke ich mich bei Prof. Dr. André Munzinger für die freundliche Unterstützung während des gesamten Promotionsverfahrens.

Weiterhin danke ich dem Kollegium der Theologischen Fakultät und allen Beteiligten an den gemeinsamen Sozietätssitzungen für die konstruktiven und bereichernden Rückmeldungen und Gespräche. Ein großer Dank gebührt auch den Studierenden für ihre Teilnahme am Projekt und den studentischen Hilfskräften für das Transkribieren der videografierten Unterrichtsstunden.

Für die Aufnahme in die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ danke ich den Herausgebenden – insbesondere Prof. Dr. Thomas Schlag, der mir in unseren gemeinsamen Kolloquien ein wertvoller Dialogpartner war. Ferner bedanke ich mich bei Dr. Sebastian Weigert, Daniel Wünsch und Florian Specker vom Kohlhammer Verlag für die gute Zusammenarbeit.

Ein herzlicher Dank gilt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) sowie der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland (Nordkirche) für die großzügige finanzielle Unterstützung durch Druckkostenzuschüsse. Der Nordkirche danke ich außerdem für ihre Förderung in Form eines Abschlussstipendiums.

Meinen Freund*innen und meiner Familie bin ich sehr dankbar für ihre Bestärkung und Begleitung auf diesem Weg. Ein besonderer Dank gilt zum einen meiner Mutter, Astrid Eisenhardt, für das Korrekturlesen, vor allem aber für ihre immerwährende Unterstützung in allen Lebenslagen. Zum anderen danke ich von Herzen meinem Mann, Martin Eisenhardt, für seinen Rückhalt und seine Gelassenheit.

Ein abschließender Dank gilt den Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Kultur für das unbürokratische Genehmigungsverfahren sowie den Schul-

leitungen und Lehrkräften für die Erlaubnis, die Studie an ihren Schulen und in ihren Klassen durchführen zu dürfen. Vor allem aber danke ich den teilnehmenden Schüler*innen dafür, dass sie offen und authentisch Einblicke in ihr Theologisieren gewährt und dabei gezeigt haben, dass ihnen – im positiven Sinne – alles zuzutrauen ist. Ihnen ist dieses Buch gewidmet.

Kiel, im April 2022

Saskia Eisenhardt

Einleitung

Theologisieren...

„... ist ein Dialog mit den Schülerinnen und Schülern über grundlegende Fragen des Lebens und des Glaubens.“

„... gibt den Jugendlichen die Möglichkeit, über theologische Themen ins Gespräch zu kommen und sich offen zu äußern.“

„... eröffnet den Jugendlichen einen Raum, in dem sie ihre eigenen Gedanken entwickeln und mitteilen können.“

Diese Zitate von Studierenden, die an der Lehrveranstaltung „Theologisieren mit Jugendlichen“ in Kiel teilgenommen haben, fassen prägnant zusammen, warum es bei besagtem Ansatz geht – nämlich darum, mit Jugendlichen über Fragen von Religion und Theologie ins Gespräch zu kommen und ihnen zuzutrauen, nicht nur Fragen zu religiösen Themen zu stellen, sondern ihre Vorstellungen auch zu reflektieren und eigene Antworten zu finden. Kurzum: Den Jugendlichen wird zugetraut, selbst Theologie zu betreiben.

Ausgehend von dieser Prämisse hat sich in der Nachfolge des Theologisierens mit Kindern mit dem Theologisieren mit Jugendlichen ein eigener religionspädagogischer Ansatz entwickelt. In einer Weiterführung des von Martin Luther geprägten Verständnisses des „Priestertums aller Gläubigen“ wird die Fähigkeit, Theologie zu treiben nicht von einer formalen theologischen Bildung abhängig gemacht, sondern eine als Theologie verstandene religiöse Urteils- und Reflexionsfähigkeit wird allen getauften Menschen – auch Kindern und Jugendlichen – zugetraut. Davon ausgehend zielt das Theologisieren zunächst darauf ab, das theologische Suchen, Denken, Fragen und Antworten der Heranwachsenden überhaupt erst einmal ernsthaft und wertschätzend wahrzunehmen. In einem zweiten Schritt geht es dann darum, dieses gezielt zu fördern und die Jugendlichen durch den gemeinsamen Dialog und entsprechende Impulse anzuregen, sich selbst, ihre eigenen Reflexionen und die Reflexionen anderer zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Das Ziel ist, die Jugendlichen in ihrer theologischen Kompetenz zu fördern, sodass sie an Diskursen zu religiösen und weltanschaulichen Fragen teilhaben und „eigene Orientierungsfragen bis hinein in die Lebensführung besser beurteilen und entscheiden können“¹.

Ob und welche Orientierungsfragen sich dabei für die Jugendlichen als relevant erweisen, hängt auch immer vom jeweiligen Kontext ab, in dem das Theologisieren praktiziert wird. Daher ist für den Ansatz des Theologisierens – wie für andere religionspädagogische Ansätze auch – genau zu fragen, auf welche

¹ Schlag, T. / Schweitzer, F., Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyt 2011, 190.

Subjekte er zielt, welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf ihn einwirken, mit welchen Herausforderungen er sich konfrontiert sieht und was das konkret für dessen Konzeption und Umsetzung bedeutet. Diese Kontextualität des Theologisierens suggeriert bereits, dass es sich dabei niemals um einen abgeschlossenen Prozess handeln kann, sondern bisherige Erkenntnisse angesichts aktuell auftretender Herausforderungen jeweils neu zu ergründen und entsprechend anzupassen sind.

Aktuell erfährt das Theologisieren mit Jugendlichen insbesondere im schulischen Religionsunterricht² eine breite Rezeption und Anwendung, wie es nicht nur die zahlreichen religionspädagogischen Veröffentlichungen zu diesem Thema³, sondern auch die curricularen Vorgaben für den Religionsunterricht⁴ und die vielfältigen Fortbildungsangebote für Religionslehrkräfte⁵ indizieren. Dieser spezifische Kontext führt wiederum zu spezifischen Herausforderungen und wirkt sich auch auf die Art und Weise, wie in ihm theologisiert werden kann, aus.

Eine solche Herausforderung stellen gegenwärtig und zukünftig insbesondere der kirchliche Mitgliederschwund und die insgesamt steigende Zahl an konfessionslosen Menschen in Deutschland⁶ dar, da diese Entwicklungen dazu führen, dass auch der Religionsunterricht und die in ihm zur Anwendung kommenden religionspädagogischen Ansätze stärker noch als bisher plausibilisie-

² Dies gilt sowohl für den evangelischen als auch den katholischen Religionsunterricht. Diese Arbeit fokussiert jedoch auf den evangelischen Religionsunterricht und dementsprechend ist, sofern nicht anders beschrieben, dieser auch gemeint, wenn vom Religionsunterricht die Rede ist.

³ Siehe 2.1.

⁴ Explizite Verweise auf das Theologisieren und dessen Umsetzung im Religionsunterricht finden sich etwa im kürzlich überarbeiteten Lehrplan Sachsens (Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.), Lehrplan Gymnasium. Evangelische Religion, Dresden 2019, 7.16.25.32) oder auch in den Ausbildungsveranstaltungen des Vorbereitungsdienstes in Schleswig-Holstein (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Übersichten zur Ausbildung 2017. Evangelische Religion, Kronshagen 2017, Modul 11: Theologische Gespräche führen. Internes Dokument).

⁵ Hierbei sind insbesondere die Institute für die Fortbildung von Lehrkräften der einzelnen Bundesländer sowie die verschiedenen landeskirchlichen Fortbildungsangebote zu nennen.

⁶ Eine in der Zusammenarbeit der EKD und des Forschungszentrums Generationenverträge (FZG) der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg entstandene langfristige Projektion der Kirchenmitglieder prognostiziert etwa für die evangelische Kirche, dass sich ihre Mitgliederzahl von 21,5 Millionen im Jahr 2017 auf 10,5 Millionen im Jahr 2060 halbieren wird, wofür nicht allein der demografische Wandel, sondern ebenso die zurückgehende Bindungskraft der Institution Kirche verantwortlich gemacht wird. (Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), Kirche im Umbruch. Zwischen demografischem Wandel und nachlassender Kirchenverbundenheit. Eine langfristige Projektion der Kirchenmitglieder und des Kirchensteueraufkommens der Universität Freiburg in Verbindung mit der EKD, Hannover 2019, 5ff.).

rungsbedürftig werden und ihre Integrationsfähigkeit unter Beweis stellen müssen. Der Religionsunterricht ist ein offenes Angebot für alle Schüler*innen und dieses Angebot wird schon lange nicht mehr nur von religiös sozialisierten Schüler*innen wahrgenommen. Der Religionsunterricht kann also nicht mehr selbstverständlich auf den Voraussetzungen einer evangelischen Prägung der Lerngruppen aufbauen. Viele Schüler*innen sind nicht (mehr) in der christlichen Tradition beheimatet und selbst wenn eine faktische Zugehörigkeit zum christlichen Glauben vorliegt, so ist eine religiöse Sozialisation der Jugendlichen vor dem Hintergrund des sogenannten ‚Traditionsabbruchs‘ keineswegs mehr selbstverständlich. Für das Theologisieren im Religionsunterricht heißt das konkret, dass vor allem die Frage nach dem *Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen* an Bedeutung gewinnt, angesichts derer auch die gegenwärtige Ausrichtung, Reichweite und Umsetzung des Theologisierens noch einmal neu bedacht werden müssen.⁷

In der Vergangenheit standen diese Jugendlichen nämlich kaum im Fokus des Theologisierens. Die sich neu etablierenden Ansätze des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen konzentrierten sich zunächst auf die Frage, ob Kinder bzw. Jugendliche überhaupt Theologie treiben können. Um diese Frage zu beantworten, wurde das Gespräch vor allem mit Heranwachsenden gesucht, die sich möglichst gut artikulieren konnten und nicht selten waren es die eigenen Kinder der Religionspädagog*innen, die in deren Beiträgen zu Wort kamen.⁸ Zwar ist dieses Vorgehen in der Anfangszeit des Theologisierens gut nachvollziehbar, es führt jedoch auch zu einer Milieuverengung, die bestimmte konzeptionelle Fragen und Schlüsse besonders hervortreten lässt und andere tenden-

⁷ Dies gilt natürlich ebenso für ein Theologisieren mit Schüler*innen, die in anderen Religionen als der christlichen beheimatet sind. Für sie ergibt sich, in Abgrenzung zu religionsfernen Schüler*innen, jedoch die Profilierung, dass sie häufig sehr wohl Erfahrungen mit gelebter Religion haben und religiöse Gehalte und Traditionen aus einer Innenperspektive kennen, allerdings in einem anderen religiösen Kontext. Aus dieser Konstellation ergeben sich wiederum eigene Herausforderungen, die aber nicht im Fokus dieser Arbeit stehen. Insbesondere in der islamischen Religionspädagogik wird diskutiert, ob das im christlichen Kontext entwickelte Konzept einer Kinder- bzw. Jugendtheologie auch im islamischen Religionsunterricht einen sinnvollen Platz hat, wobei sowohl eher ablehnende (vgl. Yavuzcan, I. H., Kindertheologie oder altersgerechtes Lernen? Einführende Gedanken im Kontext des Islamischen Religionsunterrichtes, in: Ucar, B. / Bergmann, D. (Hg.), Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele (Veröffentlichungen des Zentrums für interkulturelle Islamstudien der Universität Osnabrück 2), Göttingen / Osnabrück 2010, 223–232) als auch integrative Positionen (vgl. Ulfat, F., Qualitative Untersuchungsergebnisse zur Gottesbeziehung von muslimischen Kindern als Basis für die theoretische Grundlegung einer Kindertheologie im Islamischen Religionsunterricht, in: HIKMA. Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik 8 (1/2017), 98–111) aufeinandertreffen.

⁸ Vgl. Büttner, G. / Kraft, F., Vorwort, in: Dies. (Hg.), „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus (JaBuKi 13), Stuttgart 2014, 7f.

ziell ausblendet. Dazu gehört wesentlich die Frage, ob das Theologietreiben (eigenen) Glauben voraussetzt, die sich in den untersuchten christlichen Kontexten schlicht nicht stellte, die jedoch mit der zunehmenden Rezeption des Theologisierens in anderen Kontexten schnell an Bedeutung gewann. Wenn nämlich am Religionsunterricht, wie eingangs dargestellt, mittlerweile viele Schüler*innen teilnehmen, bei denen eine persönliche christliche Glaubensüberzeugung und Erfahrung mit religiösen Gehalten nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden können, ist auch das Theologisieren herausgefordert, einem breiteren Spektrum an Zugangsweisen zu Religion und dem christlichen Glauben bei den teilnehmenden Schüler*innen produktiv zu begegnen, was sowohl Konsequenzen für das konzeptionelle Selbstverständnis des Ansatzes als auch dessen praktische Umsetzung hat.

Aus diesen Beobachtungen ergibt sich eine offensichtliche Spannung zwischen der ursprünglichen Konzeption des Ansatzes und seiner aktuellen empirischen Praxis, die jedoch im Diskurs um das Theologisieren lange Zeit nicht wahrgenommen wurde. Es folgten zwar auf theoretischer Ebene vereinzelte Auseinandersetzungen zur Frage des Theologisierens in heterogenen Lerngruppen und insbesondere mit religionsfernen Schüler*innen, welche die Thematik allerdings eher am Rande verhandelten und sich zumeist auf eine Problemanzeige beschränkten.⁹ Diese nur scheinbare Detailfrage betrifft jedoch nicht einfach nur die praktische Umsetzung des Theologisierens, sondern erfordert auch eine aktualisierte konzeptionelle Positionierung des Ansatzes und verweist darüber hinaus auf ein grundlegendes Phänomen religiöser Bildung in der Spätmoderne – der zunehmenden Heterogenität und Ausdifferenzierung individueller Zugangsweisen zu Religion.

Bisherige Versuche, die Frage nach dem Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen definitorisch zu bearbeiten, konnten keine eindeutige Antwort für den Umgang mit diesem Phänomen liefern, da auch in der gesellschaftlichen Realität nicht eindeutig zwischen ‚glaubend‘ und ‚nicht-glaubend‘, zwischen ‚religiös‘ und ‚nicht-religiös‘ differenziert werden kann und darüber hinaus auch die dem Ansatz des Theologisierens inhärente Subjekt- und Pluralitätsorientierung einem solchen dichotomen Denken entgegensteht. Daher ist es sinnvoll, diese auf den ersten Blick theoretisch-konzeptionell erscheinende Frage um eine empirische Perspektive zu erweitern und wahrzunehmen, wie sich das Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen überhaupt gestaltet. Dafür möchte ich die Perspektive auf die betreffenden Schüler*innen selbst richten: *Wie theologisieren religionsferne Jugendliche? Wie argumentieren sie? (Wie) nehmen sie religiöse Traditionen auf? Lassen sich Muster des Theologisierens erkennen?*¹⁰

⁹ Siehe 3.1 und 3.3.

¹⁰ Mit dieser Art der Fragestellung sind bereits bestimmte forschungsrelevante Implikationen verknüpft, welche in der Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage (siehe 4.1) genauer erörtert werden.

Die Entscheidung für eine empirische Perspektive bedeutet freilich nicht, dass theoretische Überlegungen und Erkenntnisse ausgeklammert werden. Empirische Forschung findet nicht ohne Präkonzepte und unabhängig von den Begriffsprägungen der jeweiligen Forschungstradition, in der sie verortet ist, statt und ist insofern selbst theoriebestimmt.¹¹ Gleichzeitig sind aber auch Theorien „keine freien Erfindungen des Geistes, sondern erfahrungsgebundene, partikuläre Sprachspiele“¹². Stefan Hirschauer plädiert vor diesem Hintergrund für eine „Hybridisierung“¹³, i.e. eine stärkere Verschränkung von Theorie und Empirie, welche auf diese Weise wechselseitigen Innovationsdruck aufeinander ausüben können. Intendiert ist ein zirkuläres Vorgehen aus Deduktion und Induktion, das Theorie und Empirie produktiv aufeinander bezieht. Die eigenen Ergebnisse werden anhand des empirischen Materials erarbeitet, ohne jedoch die Konstruktivität der eigenen Beobachtungen zu verkennen, und fachwissenschaftliche Theoriebezüge werden hergestellt, ohne jedoch eine Dominanz gegenüber den erhobenen Daten zu suggerieren.

Entsprechend dieser Prämissen kann sich auch diese Arbeit nicht damit begnügen, bei der empirischen Beobachtung des Theologisierens mit religionsfernen Jugendlichen stehenzubleiben und somit gewissermaßen „das Denkbare auf das Zeigbare zu beschränken“¹⁴. Im wechselseitigen Dialog von Theorie und Empirie ist daher auch nach den Konsequenzen für den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs zu fragen: *Muss etwa beim Theologisieren, wenn es als nachgängige Reflexion religiöser Einstellungen und Haltungen verstanden wird,¹⁵ die eigene „Bindung an den christlichen Glauben und die dadurch zum Ausdruck gebrachten Wahrheitsüberzeugungen“¹⁶ unbedingt vorausgesetzt werden oder kann einer argumentativ stringenten Reflexion auch ohne persönliches Bekenntnis theologische Qualität zugesprochen werden? Wie wird dann vor diesem Hintergrund überhaupt ‚Theologie‘ als Gegenstand des Theologisierens definiert? Welche Rolle spielen klassische theologische Topoi für die Entscheidung, wo ‚Theologie‘ beginnt und endet? Und was bedeutet das für die Umsetzung des Theologisierens in der unterrichtlichen Praxis?*

Bislang fehlen einschlägige Untersuchungen zu diesen Fragen. Wenn aber die Realität des Religionsunterrichts ernst genommen und angemessen darauf

¹¹ Vgl. Hirschauer, S., Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis, in: Kalthoff, H. / ders. / Lindemann, G. (Hg.), Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung (stw 1881), Frankfurt a.M. 2008, 167.

¹² A.a.O., 184.

¹³ Ebd.

¹⁴ A.a.O., 175.

¹⁵ Derartige Definitionen finden sich bei vielen Vertreter*innen des Theologisierens. Beispiele hierfür bietet die ausführlichere Diskussion um das Verständnis des Theologisierens und den bei diesem Ansatz zugrunde gelegten Theologiebegriff, die unter 2.6 erfolgt.

¹⁶ Schlag / Schweitzer 2011, 181. Hervorhebung S. E. Die beiden Autoren beschreiben an dieser Stelle ein Theologisieren im *engeren* Sinne, welches sie gegen das ernsthafte Nachdenken über Fragen von Religion, Glaube und Wahrheit abgrenzen (Theologisieren im *weiteren* Sinne). Mehr zu dieser Unterscheidung unter 3.3.

reagiert werden soll, dann müssen auch religionsferne Schüler*innen in die Überlegungen und Reflexionen zum Theologisieren inkludiert werden und es muss gefragt werden, welcher theologische Wert ihren Aussagen und Deutungsversuchen zugestanden wird. Auch innerhalb des Forschungsdiskurses zum Theologisieren ist auf dieses Desiderat bereits hingewiesen worden. So monieren etwa Gerhard Büttner und Friedhelm Kraft die Milieuerengung kinder- und jugendtheologischer Forschungsinteressen und fordern: „Was wir brauchen, sind Studien aus den religions- und bildungsfernen Milieus.“¹⁷ Mit der Fokussierung auf das Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen leistet die hier vorliegende Qualifikationsarbeit einen Beitrag dazu, diese Forschungslücke zu schließen.

Zum Kontext der Arbeit

Das Dissertationsvorhaben ist im Rahmen einer Projektstelle innerhalb des universitären Verbundprojektes *Lehramt in Bewegung an der CAU (CAU-LiB)*, einem Programm zur Qualitätsverbesserung der Lehre in den Lehramtsstudiengängen an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, entstanden. Nach erfolgreicher Antragstellung der Institute für Praktische und Systematische Theologie mit einem Projekt zum Theologisieren, das insbesondere auf eine Professionalisierung der Studierenden durch die Verzahnung von Theorie und Praxis einerseits sowie von Fachwissenschaft und Fachdidaktik andererseits abzielte, wurde ich als Projektmitarbeitende eingestellt, um ein neues Lehrveranstaltungsformat zum Theologisieren mit Jugendlichen zu konzipieren und durchzuführen. Dieses setzte an der Schnittstelle zwischen Universität und Schule an und eröffnete Studierenden die Möglichkeit, den Ansatz des Theologisierens zunächst ein Semester lang theoretisch und methodisch zu erlernen, um ihn dann in einem weiteren Semester mit ausgewählten Lerngruppen in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern in der schulischen Praxis zu erproben und die dabei getätigten Erfahrungen anhand von Videoaufzeichnungen des Unterrichts gemeinsam zu reflektieren.¹⁸

¹⁷ Büttner / Kraft 2014, 8. Während der Forderung inhaltlich absolut zuzustimmen ist, muss an dieser Stelle zugleich für eine sensiblere sprachliche Ausdrucksweise plädiert werden. Die gemeinsame Nennung von Religionsferne und Bildungsferne rückt beide Phänomene nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich nah zusammen und suggeriert einen wechselseitigen Zusammenhang, von dem es sich zu distanzieren gilt.

¹⁸ Für einen ausführlicheren Überblick des Projekts sei auf den Exkurs „*Theologisieren mit Jugendlichen als didaktisches Modell zwischen Universität und Schule*“ in dieser Arbeit (S. 153) verwiesen. Eine detaillierte Darstellung der Konzeption, Durchführung und Evaluation des Lehrprojekts findet sich bei Eisenhardt, S., *Theologisieren mit Jugendlichen als didaktisches Modell zwischen Universität und Schule*, in: Brouër, B. / Burda-Zoyke, A. / Kilian, J. / Petersen, I. (Hg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Münster 2018b*, 121–134.

Im Rahmen des Verbundprojektes war zunächst eine empirisch ausgerichtete Dissertation vorgesehen, die auf das eigene Lehrveranstaltungsformat und dessen Beitrag zur Verbesserung der Lehramtsausbildung fokussieren sollte. Eine Erforschung des eigenen Lehrprojekts erschien jedoch – auch aus forschungsethischer Sicht¹⁹ – nicht sinnvoll. Stattdessen bot es sich an, das Lehrprojekt für eine thematisch orientierte Untersuchung des Theologisierens zu nutzen. Die Entscheidung für die Erforschung des Theologisierens mit religionsfernen Schüler*innen reagiert auf die Realität des Religionsunterrichts, die nicht nur eine Herausforderung für die Konzeption des Ansatzes darstellt, sondern auch für die Studierenden, die sich in ihrer späteren beruflichen Praxis mit diesem Phänomen konfrontiert sehen werden.

Für das Dissertationsvorhaben ergaben sich aus der hier vorgestellten Konstellation wertvolle Synergieeffekte insbesondere hinsichtlich der Datengenerierung, für die auf die videografierten Unterrichtsstunden sowie die in ihnen erstellten Materialien zurückgegriffen werden konnte. Zudem ermöglichte dieses Vorgehen es mir als forschender Person, ein angemessenes Verhältnis von Nähe und Distanz zu wahren. Einerseits konnte ich die Studierenden in den vorbereitenden Sitzungen in der Planung des Theologisierens unterstützen, andererseits war ich selbst nicht an dessen konkreter Durchführung beteiligt.

Das hier angerissene Projektdesign (siehe Kapitel 4) ist angelehnt an die Forschungswerkstätten des Studienprofils „Theologische Gespräche“²⁰ der Universität Kassel, die ich 2015 während eines Rechercheaufenthalts in Vorbereitung des Kieler Lehrveranstaltungsformats zum Theologisieren mit Jugendlichen selbst besuchen durfte.

Zum Aufbau der Arbeit

Die zentrale Fragestellung – *Wie theologisieren religionsferne Jugendliche im Religionsunterricht?* – erfordert eine mehrperspektivische Annäherung. Zunächst wird in *Kapitel 1* der Religionsunterricht als dasjenige Handlungsfeld, das die Problem-

¹⁹ Hier sind aufgrund der personellen Konstellation – ich war die einzige Projektmitarbeiterin – vor allem die fehlenden Distanzierungsmöglichkeiten zwischen Konzeption, Durchführung und Evaluation des Lehrprojekts zu nennen. Dennoch wurde das neue Lehrveranstaltungsformat natürlich ausführlich evaluiert – extern durch die offiziellen quantitativen Evaluationsbögen der Universität und intern durch qualitative teilstandardisierte Leitfadeninterviews mit den teilnehmenden Studierenden. Die zentralen Ergebnisse können nachgelesen werden bei Eisenhardt 2018b, 126ff.

²⁰ In den Kasseler Forschungswerkstätten unter der Leitung von Petra Freudenberger-Lötz können Studierende eigene Erfahrungen in der Schule sammeln und sich im Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen probieren. Je zwei Studierende betreuen eine Kleingruppe von ca. 6 bis 8 Schüler*innen. Dabei werden sie von Mentor*innen begleitet, die ihre Unterrichtsstunden mit der Videokamera aufnehmen und gemeinsam mit ihnen auswerten. Die Arbeit im Rahmen des Studienprofils trägt nicht nur zur Professionalisierung der Studierenden bei, sondern leistet darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur Forschung auf dem Gebiet des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen.

stellung evoziert, in den Blick genommen. Im Zentrum steht dabei der konfessionelle evangelische Religionsunterricht, der auch in den beiden untersuchten Bundesländern Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern die rechtliche Grundlage des Religionsunterrichts darstellt. Die Verortung des Religionsunterrichts erfolgt auf drei Ebenen. Auf der *strukturellen Ebene* werden zunächst die rechtlichen Grundlagen und wesentlichen Bestimmungen zur Teilnahme konfessionsloser bzw. religionsferner Schüler*innen am evangelischen Religionsunterricht geklärt (1.1), bevor auf der *konzeptionellen Ebene* ein Einblick in die pädagogischen Ziele und spezifischen Aufgaben des Religionsunterrichts innerhalb des schulischen Fächerkanons gegeben wird (1.2). Schließlich werden auf der *kontextuellen Ebene* gesellschaftliche Rahmenbedingungen erörtert, die aktuell auf den Religionsunterricht einwirken und dessen Ausgestaltung maßgeblich beeinflussen (1.3). Hierbei sind es insbesondere Tendenzen von Pluralisierung und Individualisierung einerseits (1.3.1) sowie von Säkularisierung und Enttraditionalisierung andererseits (1.3.2), welche verschiedentlich zur Beschreibung der sich gegenwärtig vollziehenden gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozesse herangezogen werden. Diese Entwicklungen prägen wiederum die Lebenswelt Jugendlicher in der Spätmoderne und beeinflussen deren Zugänge zu Religion, die insgesamt von synkretistischen Tendenzen und einer geringer werdenden Bereitschaft zur Übernahme vorgegebener Traditionen geprägt sind (1.3.3).

Der Religionsunterricht ist wie kein anderes Fach von den hier dargestellten Entwicklungen einer sich religiös und weltanschaulich ausdifferenzierenden Gesellschaft betroffen. Die Veränderungen auf der *kontextuellen Ebene* wirken sich dabei sowohl auf die *strukturelle Ebene* aus – was sich etwa daran zeigt, dass konfessioneller Religionsunterricht als Organisationsform zunehmend unter Legitimationsdruck gerät²¹ – als auch auf die *konzeptionelle Ebene* – was sich insbesondere daran zeigt, dass Lehrkräfte angesichts religionsferner Schüler*innen das christlich-konfessionelle Profil ihres Religionsunterrichts zurücknehmen und theologische Reflexionen nicht selten hinter eine sachkundlich orientierte Informationsvermittlung zurücktreten lassen (1.3.4).

Die differenzierte Wahrnehmung der hier benannten Ebenen des Religionsunterrichts und ihrer aktuellen Herausforderungen ist von zentraler Bedeutung für die Frage nach dem Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen im Religionsunterricht, da sie dessen Voraussetzungen maßgeblich prägen.

In *Kapitel 2* erfolgt die grundlegende Darstellung des Ansatzes des Theologisierens mit Jugendlichen, indem zunächst der aktuelle Forschungsstand beschrie-

²¹ Vgl. etwa Kürzinger, K. S., *Religionsunterricht oder Religionskunde? Zum Charakter religiöser Bildung angesichts konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt*, in: Eisenhardt, S. / dies. / Naurath, E. / Pohl-Patalong, U. (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch*, Göttingen 2019, 37–44.

ben wird, der bereits die dem Ansatz inhärente Dynamik verdeutlicht und dessen gewachsenen Stellenwert für die religionspädagogische Forschung sowie die schulische und kirchliche Praxis aufzeigt (2.1). In weiteren Schritten werden die wesentlichen Leitlinien des Theologisierens mit Jugendlichen reflektiert, um die hier vorliegende Arbeit mit ihren spezifischen Implikationen in den größeren jugendtheologischen Diskurs einzuordnen.

In *inhaltlicher Perspektive* wird das Theologisieren mit Jugendlichen zunächst als eine Form der Lai*innentheologie verortet, welche von einer wissenschaftlichen Theologie abzugrenzen ist und Jugendliche als Subjekte wertschätzt, die selbst zu theologischen Deutungen fähig sind. In einem nächsten Schritt werden dann die drei Dimensionen des Theologisierens – Theologie von Jugendlichen, Theologie für Jugendliche und Theologie mit Jugendlichen²² – sowohl einzeln als auch in ihrem Zusammenspiel erörtert und auf ihre Chancen und Grenzen hin befragt (2.2).

In *historischer Perspektive* werden die geistesgeschichtlichen Wurzeln des Theologisierens mit Jugendlichen ausgehend von der Aufklärung des 18. Jahrhunderts über die reformpädagogischen und entwicklungspsychologischen Erkenntnisse des 20. Jahrhunderts bis hin zu den stärker subjektorientierten und konstruktivistischen Ansätzen der Gegenwart dargestellt und die durch diese Genese hervorgerufene veränderte Sicht auf das Jugendalter einerseits und auf das Theologietreiben andererseits reflektiert (2.3).

In *entwicklungspsychologischer Perspektive* wird das Theologisieren mit Jugendlichen angesichts der Spezifika des Jugendalters, wie etwa der hohen Bedeutung der Peergroup, vom Theologisieren mit Kindern und Erwachsenen abgegrenzt und die jeweiligen Herausforderungen für die Umsetzung des Theologisierens werden benannt (2.4).

In *methodisch-didaktischer Perspektive* erfolgt eine Bestimmung der Aufgaben und Rollen der Lehrkraft während des Theologisierens. Im Vergleich zu einem Religionsunterricht, der vornehmlich auf die Vermittlung von Inhalten abzielt, kommt der Lehrkraft beim Theologisieren stärker eine moderierende und mäeutische Funktion zu, die zugleich eine intensive fachliche und selbstreflexive Auseinandersetzung mit der Thematik sowie eine genaue Wahrnehmung der Aussagen der Schüler*innen und ein echtes Interesse an ihren theologischen Deutungen verlangt. Trotz des fachlichen Wissensvorsprungs der Lehrkraft wird eine Kommunikation auf Augenhöhe angestrebt, in der alle Beteiligten bereit sind, voneinander zu lernen (2.5).

In *theologisch-konzeptioneller Perspektive* erfolgt eine erste Annäherung an den Theologiebegriff, der dem Ansatz des Theologisierens zugrunde gelegt wird, in-

²² Diese Dreiteilung wurde erstmals von Friedrich Schweitzer im Hinblick auf das Theologisieren mit Kindern entwickelt und dann auch für den jugendtheologischen Diskurs übernommen. Vgl. Schweitzer, F., Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Bucher, A. A. / Büttner, G. / Freudenberger-Lötz, P. / Schreiner, M. (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (JaBuKi 2), Stuttgart 2003, 10ff.

dem die Frage aufgegriffen wird, ob junge Menschen ohne wissenschaftliche Vorbildung Theologie treiben können. Hierfür wird insbesondere die im Rekurs auf Wilfried Härle klassisch gewordene Definition von Theologie als Reflexion des Glaubens in den Kontext des Theologisierens eingeordnet und weitere Entwicklungslinien sowie neuere inhaltliche Konkretisierungsversuche bezüglich des Theologiebegriffs werden diskutiert (2.6).

Schließlich werden auch kritische Anfragen an den Ansatz des Theologisierens bezüglich dessen theoretischer Konzeption und praktischer Durchführung beleuchtet und Antwortmöglichkeiten seitens des Theologisierens erörtert (2.7).

Ausgehend von diesen grundlegenden Reflexionen zum Theologisieren wird der Diskurs in *Kapitel 3* weitergeführt und auf das Theologisieren mit religionsfernen Schüler*innen fokussiert. Auf diese Weise werden auch die für die empirische Erkundung wesentlichen Präkonzepte transparent.

Auch hier erfolgt eine Darstellung des aktuellen Forschungsstands, welche die Notwendigkeit einer weiteren Ausdifferenzierung des jugendtheologischen Diskurses – insbesondere bezüglich religionsferner Milieus – verdeutlicht (3.1). Hierfür muss aber zunächst einmal geklärt werden, was mit dem zum beliebten Schlagwort aufgestiegenen Begriff ‚religionsfern‘ konkret gemeint ist und so findet im Sinne einer *via negativa* unter der Zurückweisung alternativer Ausdrücke eine terminologische Annäherung statt, welche Religionsferne als ein mehrperspektivisches Phänomen markiert, das sich zwischen den Polen ‚Religion‘ und ‚Nicht-Religion‘ einerseits und ‚Institutionalität‘ und ‚Individualität‘ andererseits verorten lässt (3.2).

In einem nächsten Schritt erfolgt in Anlehnung an die zuvor erarbeiteten Leitlinien des Theologisierens eine zweite Annäherung an den Theologiebegriff des Theologisierens. Die heterogener werdenden Zugangsweisen Jugendlicher zu Religion fordern den Ansatz aktuell heraus, sich auch zu der Frage, ob junge Menschen ohne persönlichen Glauben Theologie treiben können, zu positionieren. Hierbei wird der sich allmählich vollziehende Paradigmenwechsel innerhalb des Theologisierens nachvollzogen, der die Definition von Theologie als Reflexion des Glaubens weiter ausdifferenziert und zunehmend davon absieht, den Theologiebegriff an Personvoraussetzungen zu binden und stattdessen den didaktischen Prozess des Theologisierens und die währenddessen getätigten individuellen Reflexionen stärker in den Blick nimmt (3.3).

An diese primär konzeptionell ausgerichteten Überlegungen schließen sich didaktisch orientierte Perspektiven an (3.4). Mit dem Verweis auf den Lebensweltbezug und die Lebensdienlichkeit der unterrichtlichen Inhalte (3.4.1), die Integration der Erfahrungsdimension in das Unterrichtsgeschehen (3.4.2), die Kontextualisierung sowohl der thematisierten Fragen als auch der eigenen Perspektiven (3.4.3) und schließlich das prinzipielle und aufrichtige Zutrauen in die Fähigkeiten der Schüler*innen (3.4.4) werden wesentliche Gelingensbedingun-

gen für den Religionsunterricht mit religionsfernen Schüler*innen aufgezeigt und sich daraus ergebende Konsequenzen für das Theologisieren benannt.

In *Kapitel 4* wechselt der Fokus der Arbeit zur empirischen Perspektive und es werden methodologische und methodische Fragen erörtert. Zunächst wird die zentrale Fragestellung – *Wie theologisieren religionsferne Schüler*innen im Religionsunterricht?* – hinsichtlich ihrer Relevanz, Reichweite und biografischen Fundierung eingeordnet (4.1) und anschließend das Forschungsdesign vorgestellt (4.2). Der Offenheit und dem explorativen Charakter der Forschungsfrage folgend, zeichnet sich die hier vorliegende Arbeit durch ein qualitativ-empirisches Vorgehen aus, das nicht an der Überprüfung von Hypothesen interessiert ist, sondern darauf abzielt, Hintergründe und Zusammenhänge zu entdecken, zu verstehen und zu interpretieren.

Im Sinne der Transparenz und intersubjektiven Überprüfbarkeit werden in einem nächsten Schritt die Prozesse der Datenerhebung (4.3) und -auswertung (4.4) dokumentiert und reflektiert. Das Theologisieren selbst bildete dabei die Grundlage der Datenerhebung, indem Studierende für einige Zeit den Religionsunterricht in ausgewählten Lerngruppen übernahmen, mit ihnen theologisierten und die Unterrichtsstunden videografierten. Diese wurden anschließend transkribiert. Zwischen 2016 und 2018 gab es insgesamt drei Erhebungsdurchgänge in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern, an denen insgesamt drei Schulen – ein Gymnasium, eine Gemeinschaftsschule und ein gymnasiales Schulzentrum – sowie fünf verschiedene Religionskurse des 9. und 10. Jahrgangs beteiligt waren.²³

Die Datenauswertung erfolgte auf Grundlage der Grounded-Theory-Methodologie, die, wie der Name bereits suggeriert, weniger eine bestimmte Methode als vielmehr einen eigenen Forschungsstil darstellt und das Ziel verfolgt, mittels verschiedener Kodierverfahren eine grundsätzlich empiriebasierte, in den Daten verankerte Theorie mittlerer Reichweite zu entwickeln – hier spezifiziert anhand des Theologisierens mit religionsfernen Jugendlichen.

Diesen bisher vorwiegend theoretischen Überlegungen folgt in *Kapitel 5* das Herzstück dieser Arbeit – die empirische Erkundung des tatsächlichen Theologisierens mit religionsfernen Jugendlichen in der unterrichtlichen Praxis. Durch die Verfahren des offenen, axialen und selektiven Kodierens, welche das empirische Material sukzessive in Konzepte und Kategorien überführte, konnte eine sich herausbildende Theorie generiert werden, aus der wiederum ein heuristisches Modell des Theologisierens mit religionsfernen Jugendlichen entwickelt wurde. Das Theoriemodell ist in vier Ebenen unterteilt, denen zur inhaltlichen Konkretion jeweils eigene Kategorien zugeordnet sind: Die *Inhaltsebene* (5.1) fokussiert auf das ‚Was?‘ des Theologisierens und nimmt die konkreten Themen

²³ Für detaillierte Überlegungen zum Sample siehe 4.3.2.

und Fragen, die während des Theologisierens verhandelt werden, in den Blick. Die inhaltlichen Konkretionen geben Auskunft über das Wissen der Schüler*innen über religiöse Inhalte und Traditionen (5.1.1) und markieren Stellen, an denen die Aussagen der Schüler*innen deutliche Parallelen zu biblisch-dogmatischen Denkfiguren aufweisen (5.1.2). Die *Prozessebene* (5.2) fokussiert auf das ‚*Wohin?*‘ des Theologisierens und zeichnet die Entwicklungsprozesse der Schüler*innen während des Theologisierens nach. Im Zentrum stehen die Fragen, auf welche Weise und durch welche Impulse die Schüler*innen zur Weiterentwicklung ihrer eigenen Perspektiven angeregt werden (5.2.1) und wie sie indes auch selbst durch ihre individuellen Sichtweisen den Gesamtprozess des Theologisierens beeinflussen und voranbringen (5.2.2). Die *Reflexionsebene* (5.3) fokussiert auf das ‚*Wie*‘ des Theologisierens und fragt nach den Strategien der Schüler*innen im Umgang mit den ihnen präsentierten Themen und Fragen. Anhand der Fähigkeit der Schüler*innen, sich auf einen theologischen Denkhorizont einzulassen (5.3.1) sowie einen Perspektivenwechsel zu vollziehen (5.3.2), wird diese Ebene konkretisiert. Die *Subjektebene* (5.4) schließlich fokussiert auf das ‚*Wer?*‘ des Theologisierens und fragt nach der individuellen Anschlussfähigkeit des Theologisierens für die Schüler*innen. Dabei wurden Passagen identifiziert, in denen die Schüler*innen Bezüge zwischen den Themen des Theologisierens und ihrer eigenen Lebenswelt herstellen (5.4.1) und sie sich mit ihren persönlichen Überzeugungen im Prozess des Theologisierens verorten und positionieren (5.4.2).

Da die Jugendlichen nicht nur während der Datenerhebung, sondern über den gesamten Forschungsprozess hinweg selbst zu Wort kommen sollen, werden transkribierte Passagen aus dem Theologisieren zur Illustration der theoretischen Auswertungen herangezogen. Die jeweils zitierten Schüler*innen, ihr religiöser Hintergrund und ihre geografische Verortung werden jeweils gesondert vorgestellt.

In *Kapitel 6* erfolgt in Rückbindung an die zuvor erarbeiteten theoretischen Überlegungen eine Zusammenführung der empirischen Ergebnisse, die Konsequenzen für das Theologisieren auf unterschiedlichen Ebenen nach sich ziehen.

Konzeptionell ist zu fragen, wie sich die Teilnahme religionsferner Schüler*innen am Theologisieren auf das Verständnis des Ansatzes auswirkt – insbesondere, wenn dies nicht mehr nur als Einzel-, sondern als Regelfall wahrgenommen und anerkannt wird (6.1). Dabei ist einerseits die Frage nach dem Theologiebegriff des Theologisierens und der an ihn angelegten Kriterien neu zu eruieren (6.1.1) und in diesem Zusammenhang andererseits auch die häufig noch defizitorientierte Haltung gegenüber den religionsfernen Jugendlichen zu überdenken (6.1.2).

Solche konzeptionellen Erwägungen bleiben auch auf der *didaktisch-methodischen Ebene* nicht folgenlos (6.2). Mit dem Vorschlag, das Theologisieren stärker als Prozess und Ermöglichungsraum wahrzunehmen (6.2.1) und durch die

Benennung und Diskussion konkreter Impulse zur didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Theologisierens (6.2.2), möchte die hier vorliegende Arbeit auch in dieser Hinsicht zu einer Ausdifferenzierung und Neuaufarbeitung des Ansatzes in seiner Theorie und Praxis beitragen.

Schließlich wird danach gefragt, wie die Ergebnisse dieser Untersuchung *religionspädagogisch* einzuordnen und weiterzudenken sind (6.3). Dabei wird ange-regt, die bisherige Differenzkategorie von Religionsferne *versus* Religionsnähe stärker in ihrer theoretischen Konstruktion wahrzunehmen und integrativ in den Horizont einer heterogenitätssensiblen Religionspädagogik einzuzeichnen (6.3.1). Eine Möglichkeit, vor diesem Hintergrund in religionspädagogischen Lehr- und Lernprozessen nicht in hierarchischen Strukturen zu denken und zu handeln, wird unter der Perspektive einer „Hermeneutik des Zutrauens“²⁴ vor-gestellt (6.3.2).

In *Kapitel 7* werden schließlich gegenwärtig und zukünftig relevante Fragen und Aufgaben für den jugendtheologischen Diskurs identifiziert, welche wiederum hinsichtlich der konzeptionellen, didaktisch-methodischen sowie religionspä-dagogischen Ebene differenziert werden. Die Arbeit schließt mit einem kurzen Fazit, das die wesentlichen Gelingensbedingungen für ein Theologisieren mit reli-gionsfernen Schüler*innen zusammenfasst und an dessen Ende die pointierte Beantwortung der Forschungsfrage steht.

Im Sinne der Transparenz darf an dieser Stelle auch meine eigene Positionalität als Forscherin nicht unerwähnt bleiben. Die eigenen biografischen Erfahrungen dürfen aus wissenschaftshermeneutischer Sicht nicht ausgeblendet werden, denn sie können bestimmte Betrachtungsweisen fördern und andere in den Hin-tergrund treten lassen: „Der Begriff der Position bezieht sich ganz einfach auf einen strukturalen Ort, von dem aus sich ein bestimmter Blickwinkel eröffnet.“²⁵ Durch meine biografische Verortung als Ostdeutsche, die einerseits selbst bis zum Erwachsenenalter konfessionslos aufwuchs und Kontakt zu religiösen Be-zügen lediglich durch den schulischen Religionsunterricht erfuhr, und die dann andererseits ihre Studien- und Forschungserfahrungen im westdeutschen Kon-text machte, steht diese Arbeit in einer spezifischen Perspektive, aus der sich das Interesse für Themen, die den ost- und westdeutschen Kontext umfassen, begründet. Es ist darüber hinaus insbesondere die persönliche Erfahrung, dass

²⁴ Dieser Terminus wurde durch Uta Pohl-Patalong geprägt und zunächst im Rahmen kon-zeptioneller Überlegungen zum Bibliolog entfaltet (siehe Pohl-Patalong, U., Bibliolog. Im-pulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen, Stuttgart 2013, 89ff. und Pohl-Patalong, U., Bibliolog.) Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 3: Handlungsfeld Religionsunterricht, Stuttgart 2019, 24).

²⁵ Rosaldo, R., Der Kummer und die Wut eines Kopffjägers. Über die kulturelle Intensität von Emotionen, in: Berg E., Fuchs M. (Hg). Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnogra-phischen Repräsentation (stw 1051), Frankfurt a.M.³ 1993, 398.

nicht nur die klassische christliche Sozialisation zu qualifizierter Theologie führen kann, die sich auf das in dieser Arbeit zum Ausdruck gebrachte Forschungsinteresse am Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen maßgeblich auswirkte.

Auch das Erleben, als Religionslehrerin tagtäglich mit heterogenen Lerngruppen und religionsfernen Schüler*innen konfrontiert zu sein, prägt meinen Blick auf die Praxis des Religionsunterrichts und erweitert den eigenen Erfahrungshorizont insbesondere hinsichtlich der kontextuellen Einordnung der empirischen Ergebnisse.

Schließlich sei noch kurz auf den Titel dieser Arbeit eingegangen. „Als ob es Gott gäbe“ verweist auf die Fähigkeit der religionsfernen Jugendlichen über ihre persönlichen Überzeugungen hinaus auch religiöse Perspektiven einzunehmen und theologisch zu reflektieren. Wie sie dies konkret tun und durch welche Impulse sie dahingehend zusätzlich unterstützt werden können, zeigt diese Arbeit.

1. Der Kontext des evangelischen Religionsunterrichts

Um zu verstehen, welchen Bedingungen und Herausforderungen sich das Theologisieren gegenübergestellt sieht, muss der Religionsunterricht als konkretes religionspädagogisches Handlungsfeld in den Blick genommen werden. Das folgende Kapitel widmet sich daher zunächst der rechtlichen Grundlage des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 1–3 des Grundgesetzes sowie den Aufgaben und Zielen des konfessionellen Religionsunterrichts. Darüber hinaus wird die Perspektive auf gesellschaftliche und religionspädagogische Entwicklungen gerichtet, die den Religionsunterricht aktuell herausfordern und somit auch die Zugänge Jugendlicher zu Religion und letztlich die Voraussetzungen für das Theologisieren im Religionsunterricht beeinflussen.

1.1 *Rechtliche Grundlage: Art. 7 Abs. 1–3 GG*

Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach und als solches leistet er, wie die anderen Schulfächer auch, einen Beitrag zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule. Als einziges Unterrichtsfach ist der Religionsunterricht jedoch in seinem Status als ordentliches Lehrfach im Grundgesetz benannt und abgesichert. Die Bestimmungen des Grundgesetzes, die sich mit dem Religionsunterricht auseinandersetzen, beruhen auf Artikel 149 der Weimarer Reichsverfassung von 1919 und übernehmen diesen zum Teil wortgetreu. Unter Artikel 7 des Grundgesetzes heißt es²⁶:

²⁶ Bezüglich des Religionsunterrichts berufen sich die meisten Bundesländer in ihren Landesverfassungen und Schulgesetzen auf Art. 7 Abs. 1–3 GG und bieten demnach konfessionellen Religionsunterricht an. Die Länder Bremen, Berlin und Brandenburg nehmen nach Art. 141 GG („Artikel 7 Abs. 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“, sog. „Bremer Klausel“) Ausnahmeregelungen für sich in Anspruch. So wird in Bremen Unterricht in Biblischer Geschichte und in Berlin kirchlicher Religionsunterricht in der Schule erteilt. In Brandenburg wird als einzigem ostdeutschen Bundesland LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) unterrichtet, welches eine klare religionskundliche Ausrichtung hat und sich somit vom konfessionellen Religionsunterricht distanziert. In Hamburg wird zudem ein Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung („Hamburger Modell“) durchgeführt. Obwohl es sich dabei um eine besondere Regelung handelt, ist der Unterricht formal bekenntnisgebunden und wird auf der Rechtsgrundlage von Artikel 7 GG erteilt.

- (1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
- (2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.
- (3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

In Absatz (1) wird Artikel 144 der Weimarer Reichsverfassung aufgenommen und das Schulwesen als Angelegenheit des Staates festgelegt und das Ende der kirchlichen Schulaufsicht bestätigt. Das Schulwesen wird durch die Kultusministerien der Länder und deren zugeordnete Schulämter organisiert. Der Staat hat dafür Sorge zu tragen, dass Schulen eingerichtet, dass Lehrkräfte ausgebildet, eingestellt und bezahlt werden und dass die Schüler*innen ihrer Schulpflicht nachkommen.²⁷ Dem Religionsunterricht wird innerhalb des Schulwesens allerdings eine Sonderrolle zuteil. Sowohl der Staat als auch die Kirchen sind für dessen Durchführung an der Schule zuständig und somit gilt der Religionsunterricht als rechtliche *res mixta*.

Doch zunächst einmal sind es laut Absatz (2) die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten, die darüber entscheiden dürfen, ob ihr Kind den Religionsunterricht besucht und falls ja, in welcher Konfession. Mit der Vollendung des 14. Lebensjahres gilt in Deutschland die uneingeschränkte Religionsmündigkeit und damit können die Jugendlichen eigenverantwortlich entscheiden, ob und in welcher Form sie am Religionsunterricht teilnehmen möchten.²⁸ Die Möglichkeit der Teilnahme am Religionsunterricht ist vor dem Hintergrund der in Art. 4 GG zugesicherten Glaubens- und Gewissensfreiheit als Ausdruck der positiven Religionsfreiheit zu verstehen. Die Möglichkeit, sich vom Religionsunterricht abzumelden, ergibt sich wiederum aus der negativen Religionsfreiheit. Wer sich gegen eine Teilnahme am Religionsunterricht entscheidet, muss allerdings zu meist ein Ersatz- bzw. Alternativfach belegen. In den meisten Ländern übernimmt der Ethik- bzw. Philosophieunterricht diese Aufgabe. Obwohl das Grundgesetz keinen Ersatz- oder Alternativunterricht erwähnt, so ist er doch die logische Konsequenz aus der negativen Religionsfreiheit und dem entsprechenden Recht der Erziehungsberechtigten bzw. der religionsmündigen Schüler*innen, nicht am Religionsunterricht teilzunehmen. Aufgrund der fehlenden Regelung im Grundgesetz hatten die Bundesländer relativ große Freiheit in der Umsetzung des Ersatz- bzw. Alternativunterrichts, weshalb es teilweise große Diffe-

²⁷ Vgl. Kunstmann, J., Religionspädagogik (UTB 2500), Tübingen², 2010, 109.

²⁸ In Bayern und dem Saarland kann diese Entscheidung erst mit dem vollendeten 18. Lebensjahr getroffen werden. Vorher bedarf es der Zustimmung der Erziehungsberechtigten. Jugendliche, die dennoch gegen den Willen der Erziehungsberechtigten dem Religionsunterricht fernbleiben möchten, können dies über einen Kirchenaustritt erwirken.

renzen zwischen den einzelnen Ländern gibt.²⁹ Wie genau das Verhältnis von Religionsunterricht und dem entsprechenden Ersatz- oder Alternativfach bestimmt wird, ist den jeweiligen Landesverfassungen bzw. Schulgesetzen zu entnehmen.

Absatz (3) enthält die für den Religionsunterricht entscheidenden Bestimmungen. Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach und somit den übrigen Schulfächern gleichgestellt. Das bedeutet konkret, dass der Religionsunterricht regulärer Teil der Stundentafel ist und dass die Noten im Religionsunterricht grundsätzlich versetzungsrelevant sind. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt, i.e. die Lehrpläne bzw. Richtlinien für den Religionsunterricht werden gemeinsam von Staat und Kirche erarbeitet. Die Kirche hat in den meisten Fällen außerdem das Recht auf Einsichtnahme in den Religionsunterricht, um sich zu vergewissern, dass die Unterrichtsinhalte mit ihren Grundsätzen übereinstimmen.³⁰ Der Staat wiederum gewährt die Qualität des Religionsunterrichts, indem er die äußeren Rahmenbedingungen organisiert, die Ausbildung von Religionslehrkräften finanziert und ihr Gehalt zahlt. Durch die Formulierung, dass der Religionsunterricht unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften erteilt wird, verzichtet der Staat jedoch darauf, Inhalte des Religionsunterrichts vorzugeben. Die Formel bildet damit auch „die juristische Konstruktionsgrundlage eines Konfessionalitätskonzepts“³¹.

²⁹ Schon der Name des Alternativfaches differiert zwischen den einzelnen Bundesländern. Während in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen das Fach „Ethik(unterricht)“ genannt wird, haben Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein die Bezeichnung „Philosophie“ übernommen. Im Saarland wird das Fach als „Allgemeine Ethik“ bezeichnet, in Nordrhein-Westfalen als „Praktische Philosophie“ bzw. „Philosophie“ und in Mecklenburg-Vorpommern als „Philosophieren mit Kindern“ bzw. „Philosophie“. In Niedersachsen heißt das Fach „Werte und Normen“ und in Brandenburg wird es unter dem übergeordneten Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ geführt. In den verschiedenen Bundesländern ist das Alternativfach entweder als Wahlpflicht- oder Ersatzfach oder als ordentliches Lehrfach konzipiert. In vielen Bundesländern wurde der Alternativunterricht seit den 1970er Jahren schrittweise eingeführt und in den meisten traten spätestens in den 1980er Jahren – bzw. nach der Wende in den ostdeutschen Bundesländern – entsprechende Lehrpläne in Kraft. (Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008, Berlin 2008, 7f.

³⁰ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002, Berlin 2002, 7f. Das Recht einer Einsichtnahme ist für Bremen und Hamburg vertraglich nicht vereinbart.

³¹ Lüdtke, A., Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken, Stuttgart 2020, 59. Lüdtke verweist in ihrer Arbeit zugleich auf die Problematik und Deutungsbedürftigkeit des Containerbegriffs ‚Konfessionalität‘, der ganz unterschiedliche Attribute – wie etwa Mitteilungskarakter, Gemeinschaftsbezug, Transparenz, Transzendenzbezug,

Hierbei ist allerdings zu bedenken, dass die Mütter und Väter der Weimarer Reichsverfassung und des Grundgesetzes von einer weitgehend volksgemeinschaftlich geprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit ausgingen. Die beiden christlichen Großkirchen vereinten nahezu die gesamte Bevölkerung in sich³² und so wurde der Konfessionalität des Religionsunterrichts traditionell Rechnung getragen, indem der Klassenverband für den Religionsunterricht in evangelische und katholische Lerngruppen geteilt wurde.³³ Mittlerweile machen zwar auch andere Religionsgemeinschaften von dem Recht auf Erteilung eines eigenen Religionsunterrichts Gebrauch³⁴ und die religiöse und weltanschauliche Landschaft in deutschen Klassenzimmern hat sich im Vergleich zu früher stark ausdifferenziert, dennoch besucht der Großteil der Schüler*innen weiterhin entweder den evangelischen oder den katholischen Religionsunterricht.³⁵

Im Fall des evangelischen Religionsunterrichts wird die Konfessionalität durch die entsprechende Konfessionszugehörigkeit der Lehrkraft sowie die konfessionell geprägten Lehrpläne mit ihren Unterrichtsinhalten gewährleistet. Bezüglich der Konfessionalität der Schüler*innen allerdings besteht spätestens seit dem entsprechenden EKD-Beschluss von 1974 eine grundsätzliche Offenheit.³⁶ Sie können einer anderen Konfession oder Religion angehören oder aber kon-

Existenzbezug, Dialogbezug und Self-involvement – in sich vereint (bes. 69f.). Ihren mehrperspektivischen Annäherungen folgt ein eigenes Konzept einer dialogischen Konfessionalität (bes. 371ff.).

³² So gehörten etwa im Jahr 1950 fast 96 % der westdeutschen Bevölkerung einer der beiden Großkirchen an. 51,5 % waren evangelisch und 44,3 % waren katholisch (vgl. fowid. Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland, Religionszugehörigkeiten nach Bundesländern, 1950-2003, 07.09.2005 (WWW-Dokument, <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-nach-bundeslaendern-1950-2003>), abgerufen am 01.03.2021). Aufgrund des Erhebungszeitraums und der erst kurz zuvor vollzogenen Trennung Deutschlands sind die Ergebnisse auch für den gesamtdeutschen Kontext aussagekräftig.

³³ Vgl. Lüdtke 2020, 62.

³⁴ Hierbei sind bspw. muslimische oder jüdische Religionsgemeinschaften zu nennen, wobei insbesondere beim Islam die Schwierigkeit besteht, dass er viel weniger institutionell organisiert ist. In den einzelnen Bundesländern gibt es diesbezüglich verschiedene Regelungen.

³⁵ Im Schuljahr 2019/20 etwa besuchten 32,5 % der Schüler*innen den evangelischen Religionsunterricht und 28,3 % den katholischen Religionsunterricht. Auf alle anderen Formen – etwa orthodoxer, islamischer oder übergreifender Religionsunterricht – entfielen zusammen lediglich 6,12 % (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterricht, Ethik und weiteren Ersatzunterricht) für den Primar- und Sekundarbereich I, Berlin 2021).

³⁶ Entschließung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Vom 19. Oktober 1974, in: Kirchenamt der EKD (Hg.), Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland. Bildung und Erziehung, Band 4/1 (GTBS 417), Gütersloh 1987, 89f.

fessionslos sein. Da die Lehrkräfte konfessionell geprägt sein müssen, wird ihnen durch die Kirche eine Bevollmächtigung (*vocatio*) erteilt. Auch Beauftragte der jeweiligen Religionsgemeinschaft, z. B. Pastor*innen mit einer entsprechenden Weiterbildung, dürfen Religion unterrichten. Aufgrund der negativen Religionsfreiheit darf jedoch niemand – auch nicht ausgebildete Religionslehrkräfte – dazu verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

1.2 Aufgaben und Zielsetzungen des Religionsunterrichts

Die gesetzliche Verankerung des Religionsunterrichts im Grundgesetz, die der Sicherung der Grundrechtsausübung dient, stellt zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Legitimation für religiöse Bildung an öffentlichen Schulen dar. Der Mehrwert des Religionsunterrichts und seine spezifischen Aufgaben innerhalb des schulischen Fächerkanons müssen auch inhaltlich begründet werden.

So leistet der Religionsunterricht einen entscheidenden Beitrag zur Allgemeinbildung, indem er mit der religiösen Dimension des Lebens einen spezifischen Modus der Weltbegegnung erschließt.³⁷ Das Leitziel des Religionsunterrichts ist eine differenzierte religiöse Bildung, die auch die Persönlichkeitsbildung einschließt, und daher befasst er sich mit existenziellen Fragen, die bei den Schüler*innen ein Nachdenken über den eigenen Lebensentwurf, die eigene Deutung der Wirklichkeit oder die eigenen Handlungsoptionen anregen.³⁸ In der Auseinandersetzung mit pluralen Deutungsmöglichkeiten sollen die Schüler*innen ihre jeweils individuellen Antworten finden. Aus Sicht der evangelischen Kirche versteht sich der Religionsunterricht unter den unterrichtlichen Voraussetzungen der Schule als ein Angebot für alle Schüler*innen, in dem bestimmte prozessbezogene Kompetenzen in der Wahrnehmung und im Umgang mit Religion erprobt und eingeübt werden. Diese Kompetenzen sind:

- *Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit* (religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben),
- *Deutungsfähigkeit* (religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten),
- *Urteilsfähigkeit* (in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen),

³⁷ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen* (EKD Texte 111), Hannover 2010, 11.

³⁸ Vgl. ebd.