

Oliver Reis

Weltanschauliche, religiöse oder theologische Positionalität – Positionalität als Lösung und Problem der KJT im Zueinander von Tradition und subjektiven Überzeugungen

1. Ausgangslage: positionale Voraussetzungen der Kinder- und Jugendtheologie

Die Kinder- und Jugendtheologie hat zunehmend die komplexen Voraussetzungen ihrer Vollzüge im Blick: z.B. die Milieugebundenheit und Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, der Bezug zu den Unterrichtslogiken oder dem Lernort.¹ An dieser Stelle geht es um das notwendige Verhältnis der Kinder und Jugendlichen zum Unterrichtsgegenstand: Wie stark müssen sie selbst religiös involviert sein, müssen sie unabhängig von ihrer Religion oder Weltanschauung zu einer theologischen Positionierung bereit sein? In diesem Beitrag werden diese spezifischen Bedingungen der für die Kinder- und Jugendtheologie produktiven Positionierungen der Akteure Schüler, Lehrkraft und Unterrichtsgegenstand herausgearbeitet. Zentral ist die Modellierungsaufgabe der Schüleräußerungen wie der Unterrichtsgegenstände, die die Anschlussfähigkeit der Diskursbeiträge erhöht.

Die Frage nach den Voraussetzungen, wie sich Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand verhalten müssten, wurde für mich zum ersten Mal in der jugendtheologischen Studie von Annike Reiß virulent, die die für die KJT typische folgende These transportiert:

»Auf der Suche nach Antworten auf die Schülerfragen vermag ein Angebot fachwissenschaftlicher Deutungsmöglichkeiten den Horizont der Jugendlichen zu erweitern und somit Orientierung zu bieten.«²

Auf der anderen Seite aber zeigt sich empirisch – und damit steht Reiß keineswegs allein –, dass genau dieses Einspielen nicht funktioniert:

»Die Analyse der von den Studierenden moderierten Theologischen Gespräche zeigt, dass diese Aufgabe häufig ungelöst bleibt. Im Ergebnis sind Gespräche zu beobachten, in denen die Schüler/innen ihre persönliche Interpretation des Themas äußern – es werden jedoch keine

1 Vgl. z.B. Dörthe Vieregge, Wer bleibt außen vor? Exklusionen im Kontext einer lebenslaufbezogenen Religionspädagogik, in: Theo-Web, Jg. 17 2018, Heft 2, 142–155; Katharina Kammerer, Theologisieren in heterogenen Lerngruppen, in: Veit-Jakobus Dieterich (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, 191–210; Hanna Roose, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, Stuttgart 2019; Oliver Reis / Thomas Schlag / Hanna Roose / Patrick C. Höring, »Weil man halt ja nebenbei, so etwas gelernt hat ...«. Lernortsspezifische Jugendtheologie in Schule und Gemeinde, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie, Bd. 4, Stuttgart 2020.

2 Annike Reiß, »Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat«. Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 431.

weiterführenden Deutungsperspektiven eingebracht.«³

Diese Störung um die Einführung fachlicher Positionen herum entsteht m.F. nicht zufällig, sondern repräsentiert ein allgemeines religionspädagogisches Problem, das eben auch in die KJT hineinragt, für deren Bearbeitung sie wie geschaffen ist, deren Bearbeitung sich ihr aber entzieht.⁴ Rudolf Englert brachte dies so auf den Punkt, dass der Religionsunterricht entweder instruktional über die Gegenstände spricht oder bei den individuellen Meinungsäußerungen stehen bleibt.⁵ Es entsteht ein Positionierungsproblem, eben weil sich Gegenstandsrelativierung und Äußerungsbefreiung bzw. Gegenstandsobjektivierung und reproduktive Aneignung zu zwei binären Unterrichtsstilen verstärken, die beide nicht produktiv für theologische Auseinandersetzungen sind. In einer Rezension zu der Studie von Reiß komme ich zu der folgenden Beobachtung:

»An der Arbeit wird aber auch deutlich, dass gerade das »Logisch-denken-Wollen« der Jugendlichen immer wieder zu einer Rede *über* Modelle, *über* Religion und letztlich auch *über* Gott führen kann, in der das Ringen um die Wirklichkeit und die Lebendigkeit der Gegenstände gegen einen formalen Abgleich mit den eigenen autoritativ gesetzten subjektiven Vorstellungen ausgetauscht wird. Dazu passt, dass die Arbeit wenig Konzeptwechsel oder Konzeptüberschreibungen oder Konzeptrekonstruktionen im Sinne eines substantiellen Weiterlernens sichtbar machen kann. Werden diese »theologischen« Gespräche den Gegenständen gerecht?«⁶

Die Gegenstände werden schematisiert und der inneren Mehrdeutigkeit entzo-

gen. Aber die Haltung, mit der über die Gegenstände gesprochen wird, ist auch so, dass aus ihr heraus in großer Distanz und selbst unbetroffen über die Dinge gesprochen wird. Hieraus entstand zunächst die titelgebende Vermutung, dass es auf eine bestimmte Art der Bindung in der Positionierung der Schülerinnen und Schüler ankommt.

Nimmt man aber den Begriff der *Position* ernst, dann ist dies nach Dressler, Lorenzen und Gottschalk et al. unweigerlich eine Position in Raum und Zeit und damit auch eine Vereindeutigung in Relationen zu anderen Positionen, in Nähe und Distanz, in adaptiver und oppositioneller Anschlussfähigkeit.⁷ Man

3 Ebd., 519.

4 Vgl. Oliver Reis, Lernortspezifische Jugendtheologie als Marker religionspädagogischer Grundfragen – ein Tagungsprotokoll, in: Oliver Reis / Thomas Schlag / Hanna Roose / Patrik C. Höring (Hg.) (wie Anm. 1), 267–276, 275f; Oliver Reis / Hanna Roose, »Warum können wir denn jetzt nicht sagen, dass die Sophia wirklich Recht hat?« – Norm und Relativierung in religionspädagogischen Bildungsprozessen, in: Special Interest Group »Relativität, Normativität und Orientierung« an der Universität Tübingen (Hg.) (zur Publikation angenommen, im Erscheinen).

5 Vgl. Rudolf Englert, Religion reflektieren – nötiger denn je, in: Kirche und Schule, 33. Jg. 2006, Heft 139, 9–14.

6 Oliver Reis, Buchbesprechung Annike Reiß (wie Anm. 2), in: Hanna Roose / Elisabeth E. Schwarz (Hg.), »Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt«. Kindertheologie im Unterricht (JaBuKi, Bd. 15), Stuttgart 2016, 191ff.

7 Vgl. Aenne Gottschalk / Susanne Kersten / Felix Krämer, Doing Space While Doing Gender: Eine Einleitung, in: Dies. (Hg.), Doing Space While Doing Gender. Vernetzungen von Raum und Geschlecht in Forschung und Politik, Bielefeld 2018, 7–42, 7f; Bernhard Dressler, Die Frankfurter Studie im Kontext empirischer Forschung zur Professionalität

kann mit Lorenzen und Lüdtke weiter schließen, dass Positionierungen eben nicht nach eigenen Überlegungen im luftleeren Raum eingenommen werden, sondern dass Akteure in der Differenz zu anderen Positionierungen – z.B. auch von Unterrichtsgegenständen – zu relationalen Positionierungen in Rahmungen aufgefordert werden, zu denen dann auch Unterricht/Schule oder auch Institutionen wie die Kirchen gehören.⁸ Mit Blick auf die theologischen Gesprächen bei Reiß wird der Unterrichtsgegenstand *Wunder* in kognitiver Dissonanz zu den Rationalitätserwartungen der Schülerinnen und Schüler gesetzt. Sie sind damit alle gleich weit weg davon in emotionaler, persönlicher Indifferenz entfernt. Die kognitiven Positionen sind auch Positionierungen, aber die Relationen zum Gegenstand und untereinander werden hier abgedämpft, um die inhaltlichen Differenzen und damit auch Konflikte zwischen den Schülerinnen und Schülern gering zu halten. Die von Reiß untersuchten unterrichtlichen Praktiken verweisen auf das Problem, dass die KJT Positionalität voraussetzen müsste, die sie bilden will.

2. Die Konstellation von Schüler-/Schülerinnenäußerungen und Positionen am Beispiel

Das folgende Unterrichtsbeispiel aus einer sechsten Realschulklasse zeigt die Konstellation der Positionierungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler bzw. der Lehrkraft, des Unterrichtsgegenstandes und des Unterrichtsverfahrens sehr deutlich:

Felix: Ich hab mal 'ne Frage: Man hört so (starke Dehnung und Betonung) viele Geschichten damals, wie Gott war. Aber so in der heutigen Zeit sind da keine Geschichten mehr von ihm vorhanden.

Lehrerin: Ja, wie ist das denn überhaupt? Das ist ja spannend! (setzt sich mit ihrem Stuhl in die Mitte und schaut die Klasse an).

(Einige Schüler/-innen reden durcheinander und melden sich anschließend.)

Lehrerin: Jonas!

Jonas: Vielleicht früher, da haben die Leute meinetwegen den ja äh ... gesehen oder so und dann äh ... wussten sie ja, was der gemacht hat. Aber heutzutage gibt's den ja nicht mehr oder so. Weiß ja keiner. Dann weiß man nicht, was man aufschreiben soll.

Lehrerin: Paul!

Paul: Ich hab zwei Sachen: Vielleicht gibt es auch schon genug Geschichten. Deswegen! Oder sie haben keine Lust mehr Geschichten aufzuschreiben.

Lehrerin: Theresa.

Theresa: Also ich will jetzt auch mal sagen. Die Geschichten, die, die kommen einem gar nicht so viel vor. Wenn man so die ganze Bibel jetzt durchliest, ja, da brauchst du Stunden für. Wirklich!

Lehrerin: Aber wir sollten uns ...

Ramona: (ruft dazwischen) Deswegen sollte man sie ja weiterschreiben.

von Religionslehrkräften, in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), *Taking Position. Empirical Studies and Theoretical Reflections on Religious Education and Worldview. Teachers Views About Their Personal Commitment in RE Teaching. International Contributions*, Münster 2017, 81–92; Stefanie Lorenzen, *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*, Stuttgart 2020, 20.

8 Vgl. ebd.; Antonia Lüdtke, *Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken*, Stuttgart 2020, 241. Siehe auch den Beitrag von Steffi Fabricius in diesem Band.

Lehrerin: Aber wir sollten uns da noch weiter auf den Weg machen!

Christian: (Schüler ruft dazwischen) Aufn Weg?

(Lehrerin ruft Schüler wiederholt namentlich auf.)

Christian: Also vielleicht ist es ja auch so: Früher waren ja erstens die Christen, bevor sein Sohn kam, sowieso sehr wenige. Zweitens, wenn sie da waren, wurden sie verfolgt. Und jetzt geht es den Christen ja wunderbar. Es sind so viele, das ist ja eigentlich eine der Weltreligion, dass keine die ... Und vielleicht hat er einfach keine Lust mehr, große Sachen zu machen. Und vielleicht geht er ja ... ohne Scheiß ... auch Gott will ja auch Urlaub haben.

(Felix versucht sich in die Diskussion einzubinden.)

Felix: (fällt Christian ins Wort) Aber es geht ja nicht drum, dass man Geschichten aufschreibt, sondern: Wieso hört man nichts mehr? Man muss es ja nicht unbedingt aufschreiben.

(Christian versucht vergeblich zu intervenieren.)

Felix: Und der hat halt ein ganz anderes Zeitgefühl als wir. Vielleicht 2000 Jahre ist für den wie für uns eine Woche. Hast du mal eine Tat, so die Sachen, die stehen doch bis zum Jahre 1100 und danach sind es noch ganz wenige Sachen, dann hört es doch auf. Oder hast du ...

(Christian versucht weiter Felix zu unterbrechen. Die Kinder haben Blickkontakt.)

Felix: Oder hast du irgendein Wunder von Gott gesehen?

Christian: Ja, ich habe dir doch eben zwei Gründe genannt: Erstens, die Christen können jetzt auf sich selbst aufpassen ... Und zweitens, Gott möchte auch mal Ruhe haben.⁹

Auch wenn dieser Ausschnitt nicht aus einer möglichen Einspielung fachlicher Positionen stammt, zeigt sich schon die Struktur, dass ...

a) Schülerinnen und Schüler in ihren Äußerungen bis auf wenige Ausnahmen immer neue Argumente für das scheinbare oder offensichtliche Schweigen Gottes bringen,

b) die Lehrkraft keine Argumente bzw. externe Positionen als Argumente einführt, sondern sich auf die Moderationsrolle konzentriert,

c) an den Stellen, an denen sich Christian und Felix aufeinander beziehen, die Bezugnahmen aus der eigenen Meinung heraus assoziativ erfolgen, aber nicht so, dass das eigene Modell und das des anderen zugänglich ist.

Eine Weiterentwicklung der Position, die Bearbeitung der Frage, ein Lösen von dem eigenen Modell, ein Anerkennen der anderen Position ist nicht beobachtbar:

»Zu einer ersten Klärung des Problems oder einer Abwägung der genannten Hypothesen kommt es leider nicht, auch nicht in einer anschließenden Positionierung der Lehrerin. Um das theologische Sprach- und Denkvermögen der Schüler/-innen zu qualifizieren, wäre hier entweder ein fachliches Feedback der Lehrperson notwendig oder eine Vertiefung und Weiterarbeit an den Beiträgen der Schüler/-innen. Leider erfolgt beides nach unseren bisherigen empirischen Erkenntnissen viel zu selten.«¹⁰

In diesem Fall entsteht das Problem aus Sicht von Reese-Schnitker nicht, weil die Kinder kein Material bereitstellen und es

⁹ Die Unterrichtsszene ist dokumentiert bei: Annegret Reese-Schnitker, Interaktive Lernprozesse im Kontext biblischen Lernens. Eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse, in: Mirjam Schambeck / Ulrich Riegel (Hg.), Was im Religionsunterricht läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg i.Br. 2018, 233–251, 237–247.

¹⁰ Ebd., 249.

gar nicht zum Gespräch kommt, sondern weil die Äußerungen Meinungen bleiben und sie nicht auf ihre Grenzen, aber auch Erkenntnisse hingewiesen werden. Reese-Schnitker bezieht das Problem auf das Verhalten der Lehrkraft, die das Potenzial des Gesprächs nicht ausschöpft. Aus meiner Sicht liegt das Problem strukturell in (theologischen) Gesprächen verankert. Das AufeinanderAusrichten von Aussagen – man könnte auch sagen: Anschlussfähigkeit herstellen – geschieht eben nicht einfach assoziativ über semantische Nähe, das eine Wort gibt das andere, sondern darüber, dass ein klarer gemeinsamer sozialer Rahmen – hier Klärung der Frage von Felix – durch Anreicherungen mit neuen Perspektiven bearbeitet wird.¹¹ Felix erhält Deutungen, von Christian eine Fast-Anreicherung, die ihn immerhin die Frage klarer stellen lässt: Wie ist das: Handelt Gott, dessen Akteurstatus an sich nicht hinterfragt wird, noch an der Welt, wenn man doch

offenbar nichts mehr von ihm hört? Was fehlt ist, dass die Interagierenden die Anreicherungen auf eine Differenz hin vollziehen können, diese dafür aber auch sehen und bearbeiten können müssten.

3. Anreicherungen, Modellierungen und Positionalität in den Verfahren der KJT

Die KJT ist grundsätzlich für diesen Prozess der Anreicherung sensibel, aber sie sieht in meinen Augen noch nicht die Konsequenzen für die Positionierung der Kinder und Jugendlichen bzw. des Verfahrens scharf genug, wie Positionalität im Sinne einer normativen Erwartung gezeigt werden müsste. Um dieser Erwartung nachzugehen, wähle ich als Modell für die Verfahrensstruktur der KJT die Strukturierung von Freudenberger-Lötz/Reiß (Abb. 1), die ich im Diskurs für idealtypisch halte.

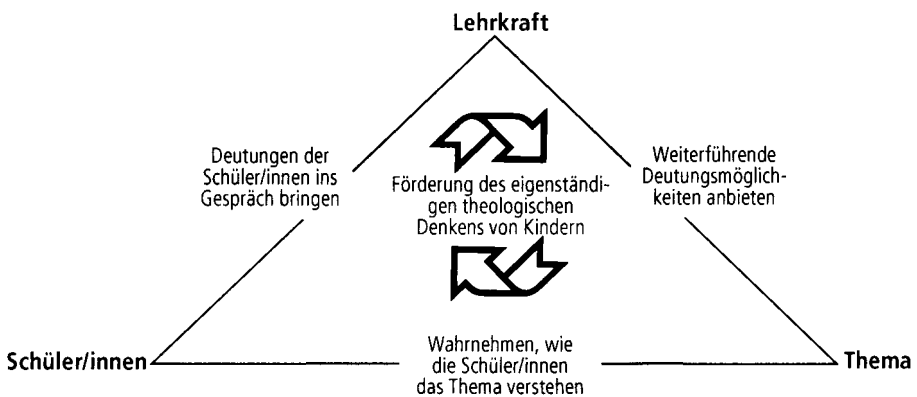


Abb. 1: Das didaktische Dreieck und die Interventionen der KJT¹²

¹¹ Vgl. Theresa Kohlmeyer / Oliver Reis / Franziska Viertel / Katharina Rohlfing, Wie meinst du das? Begriffserwerb im Religionsunterricht, in: Theo-Web, 19. Jg. 2020, Heft 1, 334–344, 336ff.

¹² Petra Freudenberger-Lötz / Annike Reiß, Kognitive Aktivierung im theologischen Gespräch mit Jugendlichen, in: Andreas Feindt / Volker Elsenbast / Peter Schreiner / Albrecht Schöll (Hrsg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Münster 2009, 247–262, 260.

Auch wenn Abb. 1 hier eine zyklische Struktur entwickelt, kann man doch von den realen Lernprozessen her eine Reihung vornehmen: zuerst die Wahrnehmung der Verständnisse, dann die Fügung der Deutungen zueinander und schließlich das Angebot weiterführender Deutungen. Ich möchte gerne mit diesem *dritten Schritt* beginnen. Denn hier begegnet wieder das oben bei Reiß schon gesehene Element a) der Weiterführung der Schüler-/Schülerinnendeutungen b) mithilfe angebotener c) weiterführender Deutungen. Es lohnt sich aus der Perspektive der KJT, diesen Zielpunkt und die Bewegung bis dahin unter dem Gesichtspunkt der Positionierung genauer zu analysieren.

Angebot ist ein beliebter religionspädagogischer Begriff: Er signalisiert, dass die Positionen ohne Übergriffigkeit, ohne Asymmetrie, ohne Übernahmeerwartung hingestellt werden. Sie sind jetzt da. Sie sind als *Deutungen* eingeeht: Deutungen von Menschen, die sich zu einer Frage Gedanken gemacht haben. Lüdtke würde sagen, dass in dieser Vorstellung der Positionierungscharakter einer theologischen Aussage unterschlagen wurde, die Menschen in sozialen Ordnungen Plätze und Handlungsmöglichkeiten zuweisen, die auch in Bezügen mit Institutionen stehen. Theologische Aussagen sind deshalb auch nie ohne Aufforderungscharakter. Genau das macht eine (theologische) Position, besser Positionierung, aber erst zu einem bildenden Gegenstand. Der Ausdruck der *angebotenen Deutung* erhält diesen Zusammenhang nur noch schwach und betont das *Handeln* der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Aussagegehalt, der scheinbar in seiner eigenen Rationalität

Überzeugungskraft für das eigene Denken entwickelt. Übersehen wird dabei, dass Argumente und damit auch Positionen Positionierungen zum Gegenstand sind, deren Überzeugungskraft an die Kontexte, die sozialen Lagen und deren Ordnungen gebunden sind. Wenn die Lehrkraft – wie in dem Beispiel – vor allem das Verfahren sichert, ermöglicht das gerade keine freie Auseinandersetzung mit fachlichen Positionen, sondern verhindert, dass Positionen überhaupt Positionierungen auslösen können, weil sie in bestimmten Kontexten einen Unterschied machen.

Die Verfahrensvorstellung (Abb. 1) sieht für den *zweiten Schritt* vor, dass die Deutungen der Schülerinnen und Schüler miteinander ins Gespräch gebracht werden. Von dem zweiten Schritt auf den dritten geschaut, fällt auf, dass der übergreifende Begriff der »Deutung« eine strukturelle Gleichartigkeit zwischen den Schüler-/Schülerinnendeutungen und den weiterführenden Deutungen voraussetzt. Deshalb können die Deutungen der Schülerinnen und Schüler untereinander in Beziehung gesetzt werden und später können die fachlichen Positionen dazu treten. Jede Deutung zu dem Thema – z.B. wie spricht Gott heute? – ist schon in sich so, dass sie als anschlussfähig gedacht wird, weil sie ja eine Äußerung zum Thema ist. Aber stimmt diese angenommene Gleichartigkeit? Ich denke nicht. Was werden nicht alles für Ideen genannt, warum Gott nicht spricht: Er macht Urlaub, es gibt schon genügend Erzählungen, die Menschen sind autonom, früher konnten die Menschen ihn sehen, heute nicht mehr. Nur: Die Aussagen »Früher/heute«, »Gott macht Urlaub.« und »Die Menschen sind

autonom.« liegen auf verschiedenen Differenzlinien bzw. die Polarität ist noch zu verdeckt:

■ Felix ringt um die Frage, ob Gott heute noch etwas zu sagen hat, letztlich, ob er mit der Welt noch etwas vorhat und wie das erkannt werden kann. Es geht *inhaltlich* um die Frage der Wirklichkeit Gott und *epistemisch* um die Verifizierbarkeit. Er setzt voraus, dass zwischen biblischen Aussagen als Wirklichkeit und heutiger Wirklichkeit eine Kontinuität besteht, wie dies auch die kirchlich-theologische Hermeneutik auf indirekte Weise tut. Auf dieser Differenzlinie liegen z.B. fundamentalistische Positionierungen, die von einem direkten Zusammenhang ausgehen, oder radikal hermeneutische, die eine interpretative Übersetzung der Menschen annehmen. In dieser Differenzlinie ist Kontinuität vorausgesetzt, das Differenzangebot »früher/heute« trägt nichts bei.

■ Die Aussage zur Autonomie der Menschen bezieht sich auf das Thema. Und sie ist auch eine gewisse Anreicherung, weil sie die inhaltliche und die epistemische Seite der Frage neutralisiert. Aber sie ist zugleich (noch) keine weiterführende Antwort, weil sie die Grundpositionierung von Felix radikal verändert und damit eine eigene Gott-Welt-Konstruktion zeigt. Wenn Christian weiter überlegt hätte, was die Autonomie der Menschen für Gott selbst bedeutet, dann wäre es spannend geworden, denn erst dann lägen die beiden Positionen auf *einer* gemeinsamen Differenzlinie »Theismus/Deismus« und könnten nicht mehr gleichzeitig bestehen. Felix und Christian vertreten dementsprechend, ohne es zu wissen, zwei verschiedene theologieaffine *Modelle*¹³, die sich als

Positionen im Diskurs anreichern könnten.

Es sind also aufwändige Operationen zu vollziehen, die die Äußerung zu Positionierungen verarbeiten, die in Differenz zueinander einen Unterschied machen. Auf der Gesprächsebene ist es nicht einfach, die Äußerungen als modellierende Deutungen wirklich in einem differenzbezogenen Diskurs gesetzt zu sehen. Die Schülerinnen und Schüler leisten dies in den additiven Redebeiträgen nicht. Felix versucht es im Gespräch mit Christian, dort ahnt er eine Differenzlinie. Vor allem aber die Lehrkraft ist nicht orientiert, worin der vertiefte gemeinsame Weg des Nachdenkens besteht. Sie modelliert die Äußerungen nicht, ordnet sie nicht Klassen von Positionen mit einer gemeinsamen Bedeutungsstruktur zu und sieht auch nicht die fehlenden Positionen, die sie dann im dritten Schritt einführen könnte. Es fehlt deshalb *im ersten Schritt* (Abb. 1), die Schüler-/Schülerinnenäußerungen nicht nur als propositionale Äußerungen zum Thema wahrzunehmen. Die Äußerungen müssten gleich als Positionierungen gelesen werden, die zu einer bestimmten Frage in Form zu bringen sind, damit nicht Meinungen ausgetauscht werden, sondern der Meinungsaustausch eine Arena für die Modelle im Sinne von Positionen eröffnet.¹⁴ Die echte Äußerung wird den Kindern und Jugendlichen dabei entfremdet. Es geht nicht mehr um diese, es geht um

13 Vgl. Gerhard Büttner / Oliver Reis, Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen, Göttingen 2020, 16f.

14 Siehe auch den Beitrag von Steffi Fabricius in diesem Band (Kap. 3–5).

das, was mit der Äußerung strukturell zum Thema gesagt wird.¹⁵ Die Lehrkraft müsste die individuellen Äußerungen nicht als persönlichen Lebenszustand lesen, sondern als Fachunterrichtsbeitrag. Nicht die Individualität der Äußerung macht sie besonders, sondern ihre Modellierbarkeit als Positionierung für den Fachunterricht.

Die Schülerinnen und Schüler müssten komplementär dazu zweierlei tun: 1. Sie lassen zu, dass ihre Äußerungen als Positionierung in Raum und Zeit sowie in einer sozialen Lage gelesen werden, die Folgen gegenüber anderen im Raum vorhandenen Positionierungen besitzt. Sie müssen also der Übersetzung der spontanen Äußerung in deren Modellierung folgen und sich damit auch im Raum positionieren lassen. 2. Im zweiten und dritten Schritt ist es dann nötig, die Positionierung des Modells einzunehmen und damit auch die Inanspruchnahme mit einer Positionierung auszuhalten, sie zu verteidigen, andere zu kritisieren. Dann muss sie aber auch losgelassen werden. Es müssen andere erprobt und die eigene kritisiert werden, bevor auch die eigene wieder neu getestet wird. Erfolgt diese Schrittfolge, dann haben sie die Erwartung einer normativen Konzeption von *Positionalität* bewältigt und man könnte schließen, dass auch das konkrete theologische Gespräch dann erfolgreich sein kann. Diese Struktur wäre das, was Lorenzen eine »reflektierte Positionalität«¹⁶ nennt. Sie ist notwendig, wenn der Religionsunterricht wie in der KJT versucht, große Fragen einerseits über die Kinder und Jugendlichen als theologisierende Subjekte und andererseits über die Verwicklung mit reflektierten Positionierungen bearbeiten will.¹⁷

Um sich die Größe dieser Aufgabe klarzumachen, ist es hilfreich, sie an den Dimensionen der Differenzarbeit von Karlo Meyer zu spiegeln. Meyer unterscheidet zwei Arten von Stereotypen: das Stereotyp über die anderen schon alles zu wissen, ohne sich fachlich differenziert mit den Unterschieden zu beschäftigen, und das Stereotyp, anderen etwas nachzuplappern, ohne existenziell betroffen zu sein. Meyer verortet übrigens die KJT als Gegenkonzept zu diesem zweiten Stereotyp, trennt damit die existenzielle Betroffenheit von der differenzierten Beforschung des Gegenstandes. Ich meine, dass die KJT zumindest in der hier vertretenen Verfahrensstruktur beides verbinden will, damit aber auch die Komplexität enorm steigert. Denn nach Meyer kann das Stereotyp nur in Ambiguität bearbeitet werden: die Ambiguität, dass es keinen eindeutigen Gegenstand mehr gibt, sondern sich Gegenstände in unauflösbaren Differenzen darstellen, *und* die Ambiguität, sich selbst in dieser Uneindeutigkeit zu positionieren und damit auszuhalten, dass es keine richtige Position mehr gibt, sondern nur noch eine in den verschiedenen Lagen.¹⁸ Die Ambiguität der Sache und die Ambiguität der Positionierung im sozialen Raum steigern sich gegenseitig, wenn man die

15 Vgl. ebd., 32; Oliver Reis, Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform (Theologie und Hochschuldidaktik, Bd. 4), Münster 2014, 167ff.

16 Stefanie Lorenzen (wie Anm. 7), 345.

17 Vgl. ebd., 342.

18 Vgl. Karlo Meyer, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019, 289–293.

KJT wie in der bisherigen Verfahrensstruktur (Abb. 1) so denkt, dass sie beide Stereotype bearbeiten will.

Wie stark diese doppelte Ambiguität sein kann, wird in dem Satz von Felix erahnbar: »Oder hast du irgendein Wunder von Gott gesehen?« Hier hilft nur noch eine differenzierte Inhaltlichkeit und Mitpositionierung, um sich von dieser Frage mitbetreffen zu lassen und im gemeinsamen Positionieren die Frage aushaltbar zu machen. Felix und Christian zeigen Teile der reflektierten Positionalität. Um sie ganz auszuführen, müsste sie über die Modelle zueinander in Differenz geführt werden und wären weitere Positionierungen nötig, die beide weiter herausfordern, Gottes Wirklichkeit unter Wahrung der Autonomie von Mensch und Welt zu denken. Das unterbleibt, wie Reese-Schnitker feststellt, und damit bleibt es beim Staunen über die vielfältigen Positionen und den abschließenden Versuch der Lehrkraft, eine bestimmte Position dominant zu setzen. Für den Beitrag hier zeigt sich aber für mich etwas Wesentliches: Das, was sich die KJT als diese starke natürliche Kraft des Diskurses zu einem Thema vorstellt, ist eine komplexe Modellierung der Kinder und Jugendlichen, die in der Lage sein sollen, den Austausch von Positionen mithilfe der Lehrkraft in einen Modelldiskurs zu überführen, dessen blinde Flecken die systematische Erweiterung durch externe modellbezogene Positionierungen benötigt. Wo die Positionierung hinter der Position und die Modellierung hinter der Positionierung nicht aufgenommen werden, sind kinder- bzw. jugendtheologische Lernprozesse im Rahmen der entwickelten Struktur unwahrscheinlich.

4. Welche Theologie braucht es beim Theologisieren?

Kann die Theologie an sich bei diesem Problem helfen? Und wenn ja, in welchem Modus müsste sie in der KJT betrieben werden? Die Frage nach der Theologie in der KJT ist schon häufiger gestellt worden,¹⁹ ich möchte sie nicht in der Hinsicht stellen, wie nahe das Theologisieren von Kindern und Jugendlichen dem wissenschaftlichen oder kirchlichen Theologiebegriff kommen kann und muss. Produktiver finde ich es, einer Spur zu folgen, die Brieden aufmacht, wenn er mit Englert²⁰ u.a. die folgenden drei Formen von Theologie unterscheidet: die hybride Theologie – das Individuum reflektiert seinen Lebensglauben über die Leitdifferenz trägt/ trägt nicht, der Geltungsbereich ist auf das Individuum eingeschränkt –, die Lehramtliche Theologie – die Kirche selektiert religiöse Praktiken und Theologien mit universalem Geltungsanspruch und hoher Sanktionierung über die Leitdifferenz legitim/illegitim – und wissenschaftlicher Theologie – Akteure der Hochschulen strukturieren die hybride und die lehramtliche Theologie über die Leitdifferenz von wahr/falsch. Brieden sieht in

19 Vgl. Thomas Schlag / Friedrich Schweitzer, Rückfragen – Klärungen – Perspektiven, in: Dies. (Hg.), *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion*, Neukirchen-Vluyn 2012, 165–180; Bernhard Grümme, *Theologie bei Jugendlichen? Skizzen einer jugendtheologischen Topographie*, in: Oliver Reis / Thomas Schlag / Hanna Roose / Patrick C. Höring (Hg.) (wie Anm. 1), 45–53.

20 Rudolf Englert, *Geht Religion auch ohne Theologie? (Veröffentlichungen der Papst-Benedikt XVI.-Gastprofessur)*, Freiburg i.Br. 2020, 15–39.

den Theologieformen eine produktive Wechselwirkung:

»[I]n religiösen Bildungsprozessen können jedoch hybride Theologien der Individuen in einen Dialog untereinander und mit verschiedenen religiösen Traditionen gebracht werden. Das Angebot theologischer Alternativen könnte auf diese Weise eine Distanz zur eigenen Theologie erwecken – zumindest dann, wenn den Lernenden die Grenzen ihrer Theologien aufscheinen. [...] Der hohe ›Verbindlichkeitsanspruch‹ lehramtlicher Theologie im Dienst der Glaubenswahrheit dient somit ebenfalls nicht der Distanzierung vom eigenen Glauben, sondern möchte einladen, sich mit dem Glauben einer religiösen Gemeinschaft zu identifizieren. Allerdings stößt diese Verbindlichkeit viele Menschen ab, so dass sie sich von einem solchen Geltungsanspruch distanzieren, anstatt die Einladung anzunehmen. Für religiöse Bildungsprozesse ist die lehramtliche Theologie jedoch unverzichtbar, weil sie mit ihren verbindlichen Deutungsperspektiven Anlässe für Lernende schafft, sich von diesen Perspektiven zu distanzieren, an der Auseinandersetzung mit ihnen zu wachsen und sie gegebenenfalls auch für sich zu übernehmen.«²¹

Wieder treffen wir auf das *Angebot* von den theologischen Alternativen, die im Dialog eingebracht werden. Ebenfalls soll die lehramtliche Theologie keine Identifikationserwartung ausstrahlen, sondern die *Einladung*, sich vom Glauben zu distanzieren. Fast schon paradoxerweise macht Brieden dann aber darauf aufmerksam, dass es gerade die verbindliche Rahmung der lehramtlichen Theologie und genauso auch das Beharren auf der Unterscheidung von wahr/falsch der wissenschaftlichen Theologie sind, die die Distanz auslösen. Es sind also die

spezifischen Formen und die Geltungsansprüche, die keine individualisierten Deutungen, sondern begründungsfähige und mit Institutionen bewehrte Positionierungen in Raum und Zeit sind, die soziale Ordnungen auslösen.

Das heißt im Umkehrschluss: Die Lehramtliche (Identifikationsauftrag) und Wissenschaftliche Theologie (Codierung wahr/falsch) brauchen eine Rahmung, die ihre Geltung und dann auch die Operationen sichern: Wie würde es wirken, wenn die Lehrerin zu Felix sagt: »Für die Katholische Kirche hat Gott der Welt in Jesus Christus alles Wichtige gesagt. Und die Taten, ja die Taten Gottes, die siehst du doch in der ganzen Geschichte bis heute, bis hierher. Das ist unser fester Glaube.« Und wenn diese Rahmung im Unterricht Widerstand auslöst (»Das mit der Geschichte, das kann ich so gar nicht sehen. Was ist mit den vielen verhungerten Kindern jedes Jahr?«), dann müsste sie zumindest mit ihrer Rahmung gerahmt in den Unterricht geholt werden: »Felix, diese Lehre der katholischen Kirche hält zumindest daran fest, dass wir Gott in dieser Geschichte suchen können. Sie gibt uns die Aufgabe, Gott in der Welt und der Geschichte zu entdecken. Was das für Gott und sein Handeln heißt, wenn wir ihn in unserer Zeit suchen wollen, das wäre etwas für unseren Religionsunterricht.« *Diese Rahmung der Rahmung ist der Schlüssel.* Und diese Rahmung der Rahmung kann unterrichtlich erfolgen – nicht zwangsläufig

21 Norbert Brieden, Paradoxien entfalten und bearbeiten. Beobachtungen zu Differenzierungspraktiken in der Religionspädagogik, Stuttgart 2022, 367f.

lehramtlich oder wissenschaftlich, sicher aber auch nicht hybrid. Sie müsste die lehramtlichen und die wissenschaftlichen Positionierungen unter der Annahme sprechen lassen, dass die binnenreligiösen inhaltlichen Geltungsansprüche als Voraussetzung weiterer Operationen berechtigt sind, die mich in dem unterrichtlichen Rahmen unter Zugzwang der Klärung setzen. Die eigene Position entsteht in der individuellen Verunsicherung, die zur sozial-institutionellen Positionierung auffordert.

5. Wird die KJT weniger subjektorientiert? – Ein Ausblick

Die bisherigen Überlegungen verändern die Art, wie KJT subjektorientiert sein kann. Lorenzen bringt das Problem einerseits gut auf den Punkt:

»Orientiert man religionsunterrichtliches Handeln am Zielbegriff der reflektierten Positionalität, dann erscheint die Berührung durch andere Orientierungen notwendig, weil nur so die selbstverständlichen eigenen Orientierungen der primären Orientierungsebene aufgedeckt werden können. Deutlich wird aber auch, dass die an die Verdichtung anschließende Reflexion der weiteren Erkundung dieser eigenen Stimme in ihrem primären Resonanzraum dienen muss. Die Frage, wie dies in einem unterrichtlichen Setting mit sehr heterogenen Orientierungen seitens der Kinder und Jugendlichen so gestaltet werden kann, dass deren Individualität genügend berücksichtigt wird, stellt meines Erachtens eine bislang ungelöste Herausforderung dar.«²²

Andererseits lassen sich aus der Untersuchung zwei Dinge festhalten: Die Irri-

tation der primären Orientierungsebene erfolgt *erstens* nicht in »Berührung« mit anderen Orientierungen, sondern in der *Konfrontation* mit Positionierungen als sozialen Lagen. Die KJT muss es vermutlich erst neu lernen, die Schüler-/Schülerinnenäußerungen nicht als Propositionen, sondern eher als Moves der sozialen Aushandlung über Wirklichkeiten zu lesen. Lorenzen spricht vom »aufgeladenen Wirkzentrum«²³, in denen mit ganz unterschiedlichen Formen individuelle oder auch soziale Verdichtung passiert, die intim berührt, die spannungsvoll ist. Deshalb ist *zweitens* auch die Fokussierung eines primären eigenen Resonanzraums zu schwach. Lorenzen folgt hier nachvollziehbar religionspädagogischen Prämissen, aber wir können von der KJT her zumindest sagen, dass der individuelle Resonanzraum immer schon sozial gebildet ist und dass aus didaktischer Sicht Unterricht sozial heterogene Felder erzeugen muss, damit die Spannung entsteht und es um etwas geht.²⁴ Sonst gibt es keine Resonanz. Die offene Frage lässt sich also präzisieren: Es geht nicht um eine der drei Formen von Positionalität – wie der Titel des Beitrags vermuten lässt –, die reflektierte Positionalität hält alle drei aus. Es geht aber schon darum, dass die (theologischen) Gespräche darauf angewiesen sind, dass die Schülerinnen und Schüler kennt-

22 Stefanie Lorenzen (wie Anm. 7), 343.

23 Ebd., 137.

24 Vgl. Jörg Ramseger, Das Korallenriff oder: Die Grenzen der Inklusion, in: Susanne Peters / Ulla Widmer-Rockstroh (Hg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (Beiträge zur Reform der Grundschule), Frankfurt a.M. 2014, 298–305, 302f.

lich machen, in welchen religiösen oder weltanschaulichen Positionen sie selbst verhaftet sind. Hier entstehen Positionierungen, die modellhaft und trotzdem noch mit intimer Nähe verbunden sein können. Sie werden aber als Modelle der Arena zur Verfügung gestellt, in der lehramtliche und wissenschaftliche Theologien systematisch mit ihren Geltungsansprüchen als Motoren der Auseinandersetzung eingesetzt werden, bis der Zielpunkt der Ambiguität erreicht ist. Dieser Punkt wird eher vermieden. Aber erst hier sind alle Modelle bedeutsam, ohne eines verdrängen zu können, so dass die Selbstdistanzierung und die Erprobung anderer Modelle nötig werden.

Ein heikler Moment ist der Überstieg von der Äußerung in das Modell, das allen zur Verfügung steht, mich gleichzeitig bindet, damit ich in der modellgeleiteten Positionierung den Erkenntnisprozess für alle vorantreiben kann. Die reflektierte Positionalität ist eben nicht nur eine kognitive Leistung, sie umfasst ebenfalls Einstellungen, Praktiken und Institutionenbezug. Ganz deutlich wird hier, wie voraussetzungsvoll die KJT in der Positionalität wird, wenn sie damit theologische Tradition und die Lebenswelten der Subjekte aufeinander beziehen will. Die Frage stellt sich im Rahmen der Tagung schon, ob die KJT wirklich ein allgemei-

ner religionsdidaktischer Ansatz *für alle* sein kann. Die Modellierung erfordert zwar nicht von allen Schülerinnen und Schülern religiöse oder religionsbejahende Positionierungen, aber doch eine Positionierung, die auf eine bestimmte Weise positional eingebracht wird. Nicht-Positionierung, die Ablehnung des positionalen Umgangs mit der eigenen Positionierung und der der Anderen oder auch technisch das Unterlaufen angezeigter Modellierungslinien sind nicht folgenlos möglich.²⁵ Will und kann die KJT diese Erwartung vorbereiten und kommunizieren? Kann die KJT Positionierungen von Anfang an in Äußerungen sichtbar machen, ohne den Charakter des offenen, symmetrischen Gesprächs zu verlieren? Wie geht die KJT damit um, wenn Kinder und Jugendliche diese Erwartungen nicht erfüllen können oder wollen? Die Einführung der Positionalität der Schülerinnen und Schüler als Forderung innerhalb der KJT ist ein Doppeltes: Sie ist eine notwendige Bedingung, damit die KJT konsistent funktioniert, sie macht zugleich die große Hürde beschreibbar, die erklärt, warum die Praxis so ist, wie sie ist. Sie ist Lösung und Problem zugleich.

²⁵ Siehe den Beitrag von Anika Loose in diesem Band.