

Oliver Reis

Lernortspezifische Jugendtheologie als Marker religionspädagogischer Grundfragen – ein Tagungsprotokoll

1. Lernortspezifische Jugend- theologie als zentrale Lücke im Arbeitsprogramm

Eine Stärke der Kinder- und Jugendtheologie ist es sicherlich, dass sie seit den Anfängen anhand von Stichproben aus der Praxis zeigen kann, zu welchen theologischen Leistungen Kinder und Jugendliche zu den verschiedensten Themen in der Lage sind. So sind unzählige Transkriptionen von Theologischen Gesprächen und Dokumentationen von Unterrichtsprozessen entstanden, die darauf verweisen, was mit Kindern und Jugendlichen an Tiefe in theologischen/theologienahen und zugleich personnahen Lernprozessen erreicht werden kann. Schon bisher sind auch Bände erschienen, die sich mit den (schulischen) Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendtheologie auseinandersetzen und dabei die komplexen Gelingensbedingungen der dokumentierten erfolgreichen Lernprozesse hinterfragen. So untersucht z.B. der Sonderband *»Jesus würde sagen: Nicht schlecht!« – Kindertheologie und Kompetenzorientierung*¹ (2011) den Zusammenhang mit der intentionalen Lernzielsteuerung oder der Band *»Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt« – Kindertheologie im Unterricht*² (2016), wie sich die Kinder- und Jugendtheologie zu den konkreten Unterrichtslogiken verhält. Bei-

de Bände weisen darauf hin, dass die Kinder- und Jugendtheologie mit solchen Rahmenbedingungen von Schule grundsätzlich umgehen kann und sich auf Unterrichtsstrukturen und zielorientierte Unterrichtssteuerung in Schule beziehen lässt, dass aber zugleich solche Rahmungen auf die Theologischen Gespräche und die Vorstellungen der symmetrischen, partizipativen und ergebnisoffenen Kommunikation wirken. Aber wie stark? Passt die Kinder- und Jugendtheologie mit ihren starken Voraussetzungen wie dem Interesse an religiösen Fragen, der Bereitschaft zur Positionalität und zur Expressivität eigenen religiösen Denkens in die Schule³? Sind nicht vielleicht außerschulische religiöse Lernorte dafür viel geeigneter? Andererseits werden sich außerschulische Lernorte vielleicht mit der Anforderung der diskursiven Aushandlungsbereitschaft bzw. der Ambiguitätstoleranz

1 Friedhelm Kraft / Petra Freudenberger-Lötz / Elisabeth F. Schwarz (Hg.), *»... Jesus würde sagen: Nicht schlecht!«: Kindertheologie und Kompetenzorientierung* (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband), Stuttgart 2011.

2 Hanna Roose / Elisabeth F. Schwarz (Hg.), *»Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt«: Kindertheologie im Unterricht* (Jahrbuch für Kindertheologie 15), Stuttgart 2016.

3 Vgl. den Beitrag von Mirjam Zimmermann in diesem Band.

oder der durchaus stark kognitiven ziel- und lernorientierten Arbeitskultur schwertun. Wie ist das also nun mit dem richtigen Ort für die Kinder- und Jugendtheologie?

Die Netzwerktagung »Getrennte Welten? Lernortspezifische Jugendtheologie in Schule und Gemeinde« vom 11.–13. März 2019 an der Universität Paderborn hat diese Frage in doppelter Richtung weiter verfolgt: aus Sicht der Lernorte und der Jugendtheologie. Die verschiedenen gehaltenen und diskutierten Vorträge sowie die hier dokumentierten Beiträge kommen dabei zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen, je nachdem wie stark man die Jugendtheologie oder die Lernorte vereindeutigt. Mal scheint eine klare Zuordnung zu den Orten angesagt, mal scheint eine Zuordnung unmöglich, weil sowohl die Lernorte in ihrer Differenz verschwimmen oder auch die Jugendtheologie in ihrer Bestimmtheit. *Hanna Roose* kommt in ihrer Analyse von Gesprächssequenzen in der Konfirmandenarbeit und des Religionsunterrichts zu folgendem Schluss: »Im Rahmen dieser unterrichtlichen Interaktionslogik, die das schulische und das kirchliche Handlungsfeld (fast) gleichermaßen prägt, erscheint das theologische Gespräch an *beiden* Lernorten als Fremdkörper.«⁴

Auffällig daran ist, dass dieser Satz eben auch an außerschulischen Orten gilt, wie z.B. den Bischofskatechesen des Weltjugendtages,⁵ an denen man solche unterrichtlichen Settings nicht vermuten würde. Offenbar hat der theologische Bezug der Jugendtheologie nicht nur das strukturelle Problem, dass damit die Annahme eines Glaubensbezugs vorausgesetzt wird,⁶ sondern auch selbst eine

unterrichtliche Struktur, auf die sich Jugendtheologie *parasitär* aufsetzt.⁷ Und diese Kopplung von Verunterrichtung der Interaktionsdynamik und der intensiven diskursiven Vernetzung von Glaubenspositionen sorgt für eine starke interne Spannung, die die Jugendtheologie offenbar ortlos macht oder – und dieser These soll an dieser Stelle nachgegangen werden –, sie markiert damit genau die Kopplung von zwei Momenten⁸, die zum religiösen Lernen eines konfessionellen Religionsunterrichts konstitutiv gehören, die aber gerade in der Praxis nicht gekoppelt sind. So wird die Heterotopie der Jugendtheologie aufgrund der behaupteten Kopplung der polarisierenden Momente zum Marker für ein religionspädagogisches Grundproblem, das sich an der Jugendtheologie stellvertretend ausagiert.⁹ Diese These versuche ich entlang der Vorträge der Tagung und der Beiträge weiter zu entfalten.

4 Hanna Roose, *Theologische Gespräche in Schule und Kirche und die Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Verhältnisbestimmungen*, in diesem Band.

5 Vgl. den Beitrag von Janieta Bartz in diesem Band.

6 Vgl. den Beitrag von Bernhard Grümme in diesem Band.

7 Vgl. den Beitrag von Hanna Roose, *Theologische Gespräche in Schule und Kirche und die Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Verhältnisbestimmungen* in diesem Band.

8 Bert Roebben spricht in seinem Beitrag zu diesem Band von den zwei Modi der Religiosität und Theologizität, die in der Jugendtheologie programmatisch verbunden werden.

9 Diese These ist das Ergebnis eines fortlaufenden visuellen Tagungsprotokolls an der Tafel, das hier nun als Beitrag expliziert und in den beiden Abbildungen etwas bereinigt wiedergegeben wird.

2. Jugendtheologie und das Problem der Lernortadressierung

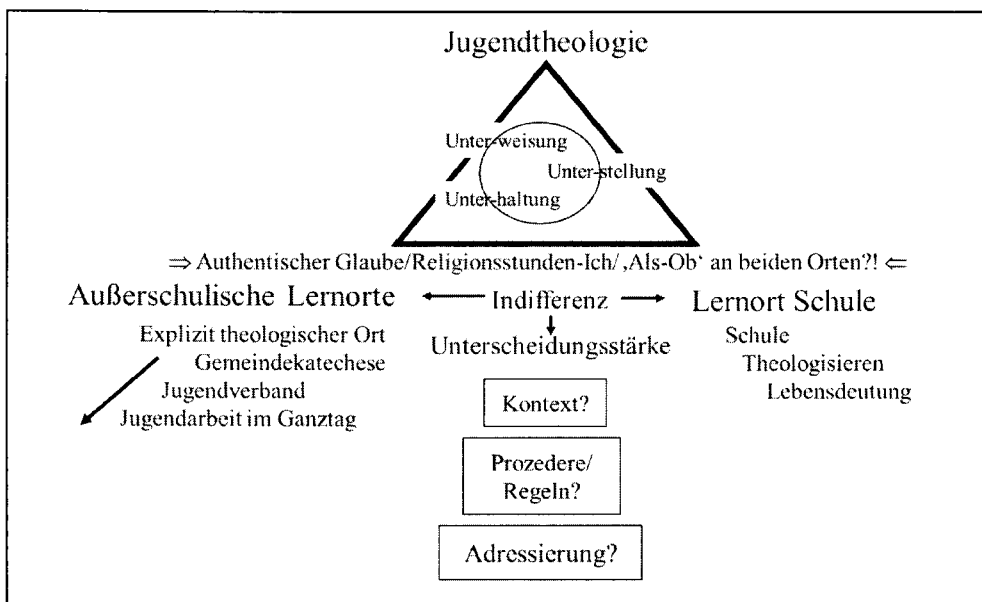


Abb. 1: Grenzen der Zuordnung der Jugendtheologie an einen Lernort

Wenn man auf die Vorträge der Tagung und die Beiträge des Jahrbuchs schaut, dann zeigt der Vortrag von *Bernhard Grümme* zum Auftakt noch einmal den Vorbehalt, welcher der Jugendtheologie an der Schule gegenübertritt: Mit dem Bezug auf die Theologie setzt die Jugendtheologie einen Glaubensvorbehalt, den die Schule programmatisch nicht einlösen könne. In Zeiten von zunehmender Heterogenität werde die Jugendtheologie entweder den Bezug zu wirklicher Theologie aufgeben oder den Religionsunterricht überfordern. In der üblichen Unterscheidung von Katechese und Religionsunterricht ordnet Grümme unter diesen Voraussetzungen die Jugendtheologie der Katechese und der Gemeinde zu, da hier diese Voraussetzungen als erfüllt vorausgesetzt werden könnten. Damit ist die Frage nach den Lernorten

als Orte mit unterschiedlichen Voraussetzungen für die Jugendtheologie eröffnet.

Harry Schroeter-Wittke und Matthias Gronover nehmen diese Lernortunterscheidung durchaus auf, unterlaufen sie beide auf ihre Weise. *Gronover* fasst die Lernorte als Kontexte der Jugendtheologie, deren religiöser Bildungsanspruch nicht durch den formalen institutionellen Rahmen bestimmt wird, sondern in der Praxis davon, wie die Akteure den Kontext in der wechselseitigen Abgrenzung normativ fassen und sich insgesamt mit dem Phänomen der religiösen Indifferenz in der Öffentlichkeit auseinandersetzen. Lassen sie diese dominieren oder setzen sie darauf, dass die religiöse Perspektive einen Unterschied macht? Es gibt Religionsunterricht, der persönlich berührt und betrifft, und es gibt Katechese, die sich zu der Glaubensentschei-

dung neutral verhält und ein reflexives Diskursangebot macht. Aus dieser Sicht wäre die Unterscheidung vor allem eine wechselseitige Zuschreibung von Verantwortung mit dem Ziel der eigenen Verantwortungsentlastung. *Schroeter-Wittke* unterstreicht, dass die den Orten zugeschriebene Unterscheidung von persönlichem, authentischem Glaubensstandpunkt und reflexiv-distanziertem Zugang, von kirchlicher Reproduktion und schulischem Bildungsauftrag, von *doing religion* und *performing religion* insgesamt künstlich ist. An jedem Lernort wird religiöses Lernen vage lassen müssen, wie authentisch ein Lernvollzug ist. Immer bleibt der didaktisch inszenierte Raum des Als-Ob der Rahmen. Genauso widerspricht der christlichen DNA die Vorstellung, den Religionsunterricht zum geschützten Ort gegenüber den nach Übernahme rufenden Geltungsansprüchen von Religion zu erklären und damit zu meinen, die Jugendlichen in der Gemeindefarbeit diesen Ansprüchen ungebremst aussetzen zu können. Immer gehören die Momente der Unter-Weisung, Unter-Stellung und Unter-Haltung zusammen – im Sinne des unterscheidenden Hinweisens, des Stützens und Mittragens der Positionsentwicklung und des einfach zusammen gute freudvolle Dinge Erlebens –, so dass sich auch eine dauerhafte Verteilung von Asymmetrie und Symmetrie, von autoritärem und liberalem Stil, Inhalts- und Subjektorientierung auf die Orte verbietet. In dieser Perspektive entstehen die beiden Lernorte eher in einer institutionellen und rollenspezifischen Abgrenzung voneinander, ohne dass die Lernorte essentialistisch gefasst werden können. Diese These wird unterstützt durch die

Beobachtungen von *Roose*, dass z.B. die EKD die Konfirmandenarbeit selbst als gegenüber der Schule subjektorientiert versteht und gerade nicht von den Glaubensinhalten her die Jugendlichen überformend.

3. Die Lernortszuschreibung als Lösung für das Kopplungsproblem zweier Logiken

Systemtheoretisch könnte man *Schroeter-Wittkes* Beobachtungen so fassen, dass die Institutionen in den Selbstbeschreibungen zu Verfahrensgeschichten, Regeln usw. kommen, die nur auf der Meta-Ebene als Ortskultur kontextuell wirksam werden, ohne das Handeln an dem Ort zu determinieren. Begriffe wie »Lebensdeutung« oder »Theologisieren« werden deshalb von beiden Orten beansprucht und in den Autologiken der Kontexte und den konkreten Entscheidungen aus auf sehr eigene, zuweilen widersprüchliche Weise integriert. Der von *Hanna Roose* beobachtete Verweis beider Lernorte, dass der andere Ort der richtige für das eigene Unbearbeitete ist, verschärft das Problem für die Jugendtheologie, da diese damit aus jeweils anderen Gründen nicht zum Zuge kommen kann oder dabei auf den dem anderen Ort zugeordneten Teilaspekt verzichten müsste. Der wechselseitige Verweis auf den anderen Lernort wird zur Entschuldigung dafür, ein wesentliches Moment des religiösen Lernens außer Acht lassen zu können. Dabei ist es auch wieder nicht so, dass definiert ist, was an einem Ort ausgeblendet wird. So unterscheiden die Beiträge von *Laura Otte / Anna Hans* und *Theresa Kohlmeier* einerseits deutlich

zwischen dem zielorientierten, argumentativen Sprechen und der personbezogenen Deutung in jugendtheologischen Settings, ordnen ihre Beobachtungen aber umgekehrt den beiden Lernorten der Jugendarbeit/Sakramentskatechese bzw. dem Religionsunterricht zu. *Mirjam Zimmermann* spielt an der Leitdifferenz

von Resonanz und Echo die Frage der Authentizität, dem echten Berührtsein durch und zeigt an der Figur des Religionsstunden-Ichs, dass auch hier formales Funktionieren und authentisches personales Agieren aufeinander bezogen sind und sich je nach Situation anders auf die Lernorte verteilen.

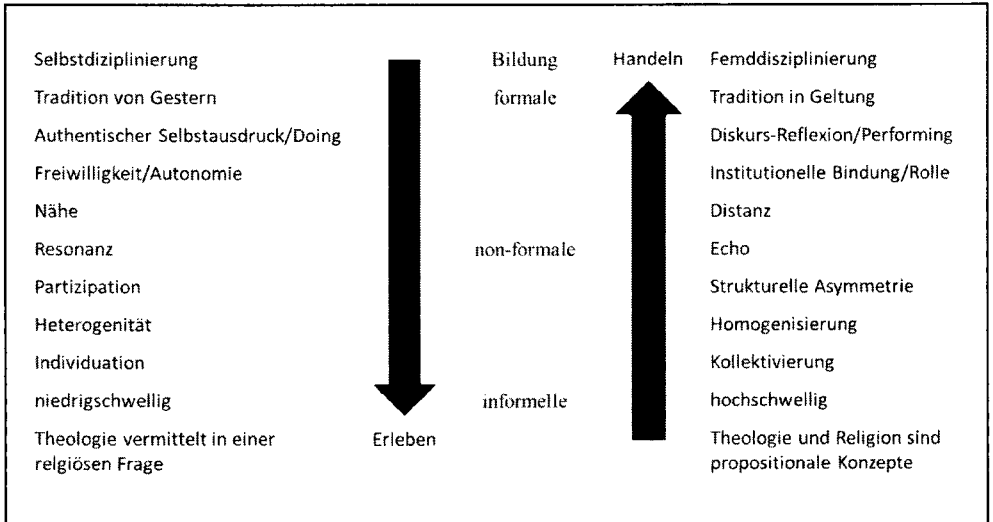


Abb. 2: Polaritäten, die in der Jugendtheologie konzeptionell gekoppelt sind

An dem Artikel zur Firmkatechese von *Sandra Biebl* und *Reinhold Boschki* zeigt sich dieser Umpolungseffekt sehr deutlich: wie es trotz eigentlich vom Katechesekonzept her idealen Bedingungen in der realen Situation nicht gelingt, die subjektive Deutung und die Theologisierung stabil zusammenzubringen. Je stärker der Ort scheinbar von Ansprüchen des Unterrichtens befreit ist und dies im Sinne einer verstärkten Subjektorientierung formuliert wird, umso weniger wird die theologische Ebene erreicht, auch weil die Unterrichtsstruktur aufgegeben wird. Der gleiche Effekt zeigt sich aber auch dann, wenn sich bei

der kirchlichen Jugendarbeit am Ort der Ganztagschule als Gegenort zur schulischen Logik trotz des kirchlichen Trägerrahmens und des Erhalts von Formen der Partizipation, Freiwilligkeit und der Beziehungssymmetrie inhaltliche Theologisierung nicht ereignet, – wie *Judith Könemann* und *Rebekka Krain* herausarbeiten. Hier fehlt offenbar im Rahmen zum einen Adressierung als religiöse Subjekte und zum anderen die Unterrichtsstrukturen, damit überhaupt ein jugendtheologisches Setting entstehen kann. Und umgekehrt: Je stärker die theologischen Gegenstände und eine methodisch-zielgerichtete Unterrichtsstruktur gesetzt

sind, umso formaler und in persönlicher Distanz formulieren die Jugendlichen.

Henrik Simojoki spielt zwei Unterscheidungen ein, die hilfreich sind: Er unterscheidet erstens zwischen einem informellen, einem formalen und einem non-formalen Lernen. Lernen an außerschulischen Lernorten ist gerade kein informelles Lernen, sondern kann je nach Institutionalisierungs- und Bindungsgrad der Jugendlichen non-formal oder auch formal sein. Formal wird es, wenn die Zertifizierung die Motivation strukturiert und damit Rollen erzeugt werden, die systematisch zwischen Performing und Doing differenzieren. Und auch der Religionsunterricht kennt non-formale Momente, die einen höheren Grad an Autonomie, Partizipation und inhaltlicher Kontingenz eröffnen. So lassen sich beide Formen nicht einem Lernort zuordnen. Noch wichtiger ist aber, dass die Jugendtheologie im Grunde non-formale und formale Elemente gleichermaßen verbindet. Er macht sich zweitens dafür stark, die Begründungsfiguren an den Lernorten ernstzunehmen, die in den letzten 100 Jahren an beiden Orten einerseits die Transformation vom gesellschaftlich-kirchlichen Christentum hin zum privaten Christentum vollzogen haben, aber in ihren formalen Vollzügen weiterhin auf unterrichtende Wissenslogiken setzen. Die Beobachtungen von *Biebl / Boschki* oder *Roose* lassen sich dementsprechend als Inkonsistenz im Übergang von sozial-institutionalisierten hin zu individuellen Wissensformen lesen, die traditionelle theologische Muster mit institutioneller Geltung nur bedingt als formalen Rahmen des individuellen Wissens benötigen. Wer benötigt die Theologie für Jugendliche, wer hat das Bedürf-

nis, theologische Konzepte auf das eigene Denken zu beziehen? Wer gewinnt wirklich etwas durch eine Formalisierung des eigenen religiösen Denkens?

Vor allem die Beiträge von *Tobias Faix* und *Tobias Petzoldt* zeigen, wie stark die Notwendigkeit zu theologischer Reflexion von der Geschlossenheit der sozialen Bezugssysteme abhängt, die nicht unbedingt individualisierte und pragmatische Rezeptionen verhindert, aber nicht auf die Produktion heterogener Individuationen abzielt – woran sich die Jugendtheologie implizit abarbeitet. Natürlich konzentrieren sich *Faix* und *Petzoldt* auf Jugendliche, die sich selbst als sehr religiös bezeichnen würden, aber hier wird auch deutlich, wie stark sich die Jugendtheologie auf eine bestimmte Form der Adressierung konzentriert hat, die institutionell und sozial-gedachte Religiosität nicht erwartet, ohne zu klären, wie ohne diese Adressierung die Dynamik der religiösen Überzeugungen in den Austausch treten können. Reicht dafür auf lange Sicht die Annahme, dass Individuen schon genügend religiöse Fragen in sich tragen? Zeigt nicht z.B. gerade die Leidfrage, wie voraussetzungsvoll es ist, diese Frage überhaupt als eine zu stellen, die Religion betrifft.¹⁰ Oder wenn

10 Vgl. die Debattenlinie um Karl Ernst Nipkow, Werner H. Ritter und Eva-Maria Stögbauer, die deutlich weg von der Ontologisierung der Einbruchsstelle geführt hat: Karl Ernst Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrungen im Lebenslauf, Gütersloh 2000, 49–52; Werner H. Ritter / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Christoph Gramzow, Leid und Gott aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2016, 15f; Eva-Maria Stögbauer, Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche (Religionspädagogische Bildungsforschung 1), Bad Heilbrunn 2011, 222–286.

die Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft zu der Eucharistiekatechese darauf hinweist, wie stark überhaupt die Nutzung religiöser Sprache und zugleich der Aufbau einer persönlichen Beziehung in der Sprache zu den Gegenständen von der Vorsozialisierung, Habitualisierung und damit auch Selbstdisziplinierung abhängt.¹¹ Und wenn man heute in der jugendtheologischen Arbeit diese Voraussetzungen – Sprachfähigkeit und persönliche Betroffenheit von der Frage – als gegeben annimmt, dann wird man die Jugendlichen eben auch so adressieren. Und genau damit ist man wieder beim Vorbehalt von *Grümme*, der aber nach dem Wissensfortschritt der Tagung eben nicht mehr durch den Verweis auf außerschulische Lernorte bearbeitet werden kann.

4. Jugendtheologie als eigener Ort und als Utopie für eine ungelöste religionspädagogische Frage

Was diese Adressierung produktiv auflösen kann, zeigen die in den Jahrbüchern dokumentierten Theologischen Gespräche mit Jugendlichen. Aber sie zeigen nach dieser Analyse weniger theologiebegabte Jugendliche, sondern eher Adressierungen, Passungen von den Voraussetzungen zu dieser Adressierung, Lehrkräfte, die in den Gesprächen eine eigene Denkwelt erschaffen, die gerade nicht kontextualisiert ist – weder in Schule noch in außerschulischen Lernorten – und sie zeigen Narrationen, die in der Komposition eben genauso wirken, dass Theologische Gespräche möglich sind. Diese gelingenden Beispiele zeigen verheißungsvolle Sonderorte – oder Zwischenorte nach *Thomas Schlag* –, wenn

über die Jugendtheologie eine eigene Lernkultur geschaffen wird, die es in sich vermag, Polaritäten zusammenzuhalten und damit die Grundfrage zu bearbeiten, wie überhaupt Person, Religion, gelebte Religion und Religiosität in Zeiten ohne klaren sozialen, institutionellen Rahmen einander zugeordnet werden können. Wie kann die sich verstärkende Heterogenität der Überzeugungen und Lebensstile überhaupt noch auf die homogenisierende Funktion von Theologie als rationaler Denkraum für alle bezogen werden, wenn die Tradition nicht mehr der normative Rahmen ist? Wie kann die axiomatisch gefasste Autonomie der religiösen Subjekte mit der Lernnotwendigkeit des Unterrichtsettings und der Normativität der Gegenstände zusammengebracht werden? Dieser Band greift hinter die zahlreichen dokumentierten Gespräche zurück und macht deutlich, wie stark diese Narrationen von den konkreten Kontexten und ihren Voraussetzungen abstrahiert sind, die scheinbar mühelos die hier besprochenen Polaritäten überspringen können, aber bei den kritischen Beobachter/innen der Jugendtheologie immer auch den Eindruck einer ortlosen Künstlichkeit erwecken können.

Der bloße Verweis auf das mündige, sich durch *eigene Entscheidungen* religiös bildende Subjekt, das in dem Diskurs sein eigenes Denken frei weiterentwickelt, wie es sich religionspädagogisch als Standard-Akteurs-Konzept hält, greift hier meines Erachtens vor allem

11 Vgl. Stefan Altmeyer / Dieter Hermann / Nicole Toms, »Wer hat, dem wird gegeben«. Eine Evaluation der Erstkommunionkatechese, in: *ThQ*, 194. Jg. 2014, 22–38.

aus zwei Gründen zu kurz. 1. Subjekte entstehen praxistheoretisch in Rahmungen und in den Praktiken, in die sie sich hineinstellen.¹² Aus logischer Perspektive könnte man sagen, sie entstehen durch die Prädikationen, die sie tragen. Sie sind nicht ohne diese Prädikationen. Die Passungen der Jugendtheologie sind keine allgemeinbildenden Passungen für alle, sondern basieren auf Voraussetzungen wie z.B. dem Bedürfnis reflexiver Religiosität, die nicht nur in ihren sprachlichen Leistungsvoraussetzungen, sondern auch in den religiösen Lernzielmotivationen bestimmte Gruppen wie z.B. sozial benachteiligte Jugendliche ausschließt.¹³ D.h., dass die Vorstellung einer personnahen Kommunikation in bestimmten Formen selbst schon ein massives Subjektkonstrukt ist, das die Jugendtheologie zwar legitimiert, dass aber in der Adressierung von Jugendlichen ›als passend‹ erhebliche Modellierungen mitlaufen, die Lehrkräfte auch aus didaktischen Gründen nicht an allen Lernorten unbedingt teilen. Damit stößt die Jugendtheologie an ein Modellierungsproblem der Lernenden, das sie stellvertretend für die ganze Religionspädagogik bearbeitet: Wie kann man Lernende unter dem Axiom der Subjektorientierung und unter Bedingungen der Heterogenität adressieren, ohne inhaltlich beliebig zu werden oder in gleich-gültiger Distanz zu sachkundlichen Mustern zu greifen.¹⁴

2. Religion und auch religiöse Bildung vollziehen sich in der Luhmannschen Unterscheidung von Erleben und Handeln¹⁵ nicht konsequent im Modus des Handelns, bei dem ein Ereignis als Folge der eigenen Verursachung beschrieben wird. Genau dies wird aber in der Figur der Entscheidung des Subjekts suggeriert.

Religion und religiöse Bildung sind vielmehr komplexe Verarbeitungen von formenden Ansprüchen, in denen induktive und edukativ-transformierende Prozesse zusammenwirken.¹⁶ Jugendtheologie kombiniert in der Theologie der Jugendlichen (Handeln), der Theologie für Jugendliche (Erleben) und der Theologie mit Jugendlichen (Handeln im Modus des Erlebens) auf sehr geschickte Weise das Handeln, das Konstruieren im vollen Bewusstsein, mit dem Herausgefordertsein durch Positionen, zu denen man sich wieder in Distanz setzen kann, aber nur, um die Herausforderung, auf die die Positionen reagieren, in einer sozialen Form weiter zu verfolgen. Dieses Herausgerufensein durch eine Position setzt voraus, sich zumindest zeitweise in ihren Denkraum zu stellen. Aber genau wie sich die Jugendtheologie in den verschiedenen Beiträgen damit an

12 Vgl. Andréa Bellinger / David J. Krieger, Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, in: Andréa Bellinger / David J. Krieger (Hg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld 2006, 13–50, 38.

13 Vgl. Dörte Vieregge, Wer bleibt außen vor? Exklusionen im Kontext einer lebenslauforientierten Religionspädagogik, in: Theo-Web, 17. Jg. 2018, Heft 2, 142–155.

14 Vgl. Claudia Gärtner, Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches, in: Franz Gmainer-Pranzl / Beate Kowalski / Tony Neelankawil (Hg.), Herausforderungen interkultureller Theologie, Paderborn 2016, 89–104.

15 Vgl. Niklas Luhmann, Erleben und Handeln, in: ders., Soziologische Aufklärung, Opladen 1981, 67–80.

16 Vgl. Rudolf Englert, Zum Bildungswert religiösen Lernens, in: Ders. (Hg.), Religionspädagogische Grundfragen, Stuttgart 2007, 161–172, hier: 166.

den schulischen und außerschulischen Lernorten schwertut, so ist dies auch eine der wesentlichen Herausforderungen, die Rudolf Englert und die Essener Forschungsgruppe für die Praxis des Religionsunterrichts in den verschiedenen Kompensationsformen der Korrelationsdidaktik oder in dem gegenwärtigen Umgang mit dem Wahrheitsanspruch der religiösen Gegenstände beschreiben.¹⁷

Hier stößt die Religionspädagogik an ihre Grenze, weil sie sich mit der Frage des normativen, vereindeutigenden Umgangs mit den sozialen Glaubensüberzeugungen der gelebten Religion im Rahmen ihrer eigenen Axiomatik als konsequent subjektorientierte Reflexionswissenschaft schwertut. Die Tagung zur lernortspezifischen Jugendtheologie weist darauf hin, dass erstens die in den Jahrbüchern dokumentierten Lernsituationen durch die Narrationen der starken schillernden religiösen Individualität der Jugendlichen zwar eine vermittelnde Lösung des Problems präsentieren, diese Lösung sich aber an den Lernorten nicht wiederholt, wenn man nicht auf eine ge-

lingende Narration abhebt. Zweitens löst die Lernortzuordnung kein Problem, die Lernortunterscheidung ist selbst zu schwach dafür. Vielmehr zeigt sich in dem Zueinander der Lernorte, wie halbiert reale jugendtheologische Prozesse an einem Lernort sind. Und dabei ist aus meiner Sicht die Kinder- und Jugendtheologie das einzige und darin ehrgeizigste Programm überhaupt noch an der Vermittelbarkeit der Pole zu arbeiten. Das macht an ihr die ganze Schwierigkeit echter religiöser Bildungsprozesse sichtbar – dafür ist aber zu danken.

17 Vgl. Rudolf Englert / Elisabeth Hennecke / Markus Kämmerling, *Innenansichten des Religionsunterrichtes. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014, 105–135; Rudolf Englert, *Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde ›Religion‹?*, in: Rudolf Englert / Helga Kohler-Spiegel / Elisabeth Naurath / Bernd Schröder / Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblick auf die Zukunft religiöser Bildung* (Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 207–217.