Jahrbuch für Kinder-
und Jugendtheologie

»Weil man halt ja nebenbei,
so etwas gelernt hat ...«

Lernortsspezifische
Jugendtheologie in
Schule und Gemeinde

Herausgegeben von
Oliver Reis,
Thomas Schlag,
Hanna Roose und
Patrik C. Hoering

calwer

Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen

*Herausgegeben von Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich,
Petra Freudenberger-Lötz, Christina Kalloch, Friedhelm Kraft, Oliver Reis, Bert Roebben,
Hanna Roose, Martin Rothgangel, Thomas Schlag und Martin Schreiner*

»Weil man halt ja nebenbei,
so etwas gelernt hat ...«

Lernortspezifische Jugendtheologie
in Schule und Gemeinde

Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie
Band 4

Herausgegeben von Oliver Reis, Hanna Roose,
Thomas Schlag und Patrik C. Höring

Calwer Verlag Stuttgart

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Calwer Verlag Stiftung.
www.calwer-stiftung.com

eBook (pdf): ISBN 978-3-7668-4546-7

© 2020 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart –
Alle Inhalte, insbesondere Texte, Fotografien und Grafiken
sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.
Wiedergabe, Kopieren und Bearbeiten der Datei, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlags.

ISBN 978-3-7668-4537-5

© 2020 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten.
Wiedergabe, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlags.
Umschlaggestaltung: Karin Sauerbier, Stuttgart
Satz und Herstellung: Karin Class, Calwer Verlag
Druck und Verarbeitung: Mazowieckie Centrum Poligrafii –
05-270 Marki (Polen) – ul. Słoneczna 3C – www.buecherdrucken24.de

E-Mail: info@calwer.com
Internet: www.calwer.com

Inhalt

Einleitung	9
------------------	---

I. Jugendtheologie und die Lernorte – eine religionspädagogische Differenz? Lernortspezifische Fragen

Hanna Roose

Zwischen Nicht-Thematisierung und Überpointierung: Lernortspezifik und Jugendtheologie	15
---	----

Harald Schroeter-Wittke

Als ob ... – Was unterscheidet die Lernorte Schule und Gemeinde?	22
--	----

Matthias Gronover

Religiöse Bildung in Gemeinde und Schule vor dem Hintergrund entschiedener Indifferenz	34
---	----

II. Von der Jugendtheologie aus gedacht: Wie lernortspezifisch ist die Jugendtheologie wirklich?

Bernhard Grümm

Theologie bei Jugendlichen? Skizzen einer jugendtheologischen Topographie	45
---	----

Patrik C. Höring

Jugendtheologie als Paradigma einer Jugendpastoral? Konvergenzen und Grenzen eines religionsdidaktischen Konzepts in außerschulischen Lernsettings	54
--	----

Hanna Roose

Theologische Gespräche in Schule und Kirche und die Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Verhältnisbestimmungen	67
---	----

Anna Hans / Laura Otte

Unser perfekter Gottesdienst(raum) – Jugendtheologische Gespräche zu Liturgie und Kirchenraum in Schule und Jugendverband	81
--	----

Theresa Koblmeier

Zur scheinbaren Bedingungslosigkeit jugendtheologischer Gespräche 94

Mirjam Zimmermann

Jugendtheologie im Horizont der Resonanzpädagogik:
Konsonanzen und Dissonanzen 105

III. Veränderungen der pastoralen Lernorte als Chance und Herausforderung für die Jugend-Theologie

Hans-Joachim Höhn

»Glaubenssinn der Jugend«. Relevanz, Kriterien und Reichweite 122

Sandra Biebl / Reinhold Boschki

»Jugendtheologie und (Firm-)Katechese – ein Widerspruch?« 133

Bert Roebben

Agnostizismus als Erprobungsraum.
Über Theologisieren mit Jugendlichen in der Jugendpastoral 144

Henrik Simojoki

Theologie der Konfirmandenarbeit und religionspädagogische
Jugendforschung. Versuch einer Verschränkung auf der
Begründungsebene religiöser Bildung 156

Janieta Bartz

Jugendtheologische Betrachtungen beim XXVIII. Weltjugendtag
in Rio de Janeiro 167

Laura Otte

Jugendtheologie und die Partizipation junger Menschen in der Jugendarbeit 180

IV. Bisher jugendtheologisch unvermessenes Land

Tobias Faix

Evangelisch hochreligiöse Jugendliche. Zentrale Ergebnisse der empirica
Jugendstudie 2018 als Beitrag einer möglichen Theologie von Jugendlichen 192

Judith Könemann / Rebekka Krain

Jugend(verbands)arbeit in der Ganztagschule – ein neuer Lernort? 204

Katharina Karl

Der Berufswahlprozess als jugendtheologischer Ort 216

Britta Hemsborn de Sánchez

»Von meiner Haltung hängt vieles ab!« Überlegungen zu einer professionellen Haltung beim Theologisieren mit heterogenen Gruppen von Jugendlichen. 229

Tobias Petzoldt

Der »Jesusfaktor« in der kirchlichen Jugendarbeit. Aktuelle Entwicklungen am Beispiel der Evangelischen Jugend in Sachsen 250

V. Reflexionen

Oliver Reis

Lernortspezifische Jugendtheologie als Marker religionspädagogischer Grundfragen – ein Tagungsprotokoll 258

Thomas Schlag

Kirche und Schule – zwei unterschiedliche Sprach-Welten? 267

VI. Buchbesprechung

Marion Keuchen

Gerhard Büttner / Larissa Carina Seelbach unter Mitarbeit von Michael Klein, Kinder und die großen Antworten. Generationsübergreifende Impulse für Schule und Gemeinde 277

Theresa Koblmeier

Gerhard Büttner, Elementarisierung im Religionsunterricht. Einführung in die Praxis 279

Die Autorinnen und Autoren 281

Einleitung

Die Jugendtheologie wird kontextualisiert

In den Jahren 2018 und 2019 fanden zwei jugendtheologische Tagungen statt, die unabhängig voneinander geplant und durchgeführt wurden, die aber ein gemeinsames Ziel verfolgten, nämlich eine stärkere Kontextualisierung der Jugendtheologie von den Lernorten her:

Die Tagung »Getrennte Welten? Lernortspezifische Jugendtheologie in Schule und Gemeinde« vom 11.–13. März 2019 an der Universität Paderborn konzentrierte sich vor allem auf die Frage, ob die Lernorte Religionsunterricht und Gemeinde so spezifisch sind, dass sich die Jugendtheologie jeweils unterschiedlich auf die beiden Kontexte einstellen muss. Es sollte folglich darum gehen, einerseits diese Lernorte als Kontexte für die Jugendtheologie und andererseits die Jugendtheologie mit ihrer Passung zu den Lernorten zu untersuchen. Lassen sich die Lernorte so fassen, dass Schule oder Gemeinde als idealer Ort für die Jugendtheologie gesehen werden können? Und wie muss sich vice versa die Jugendtheologie stärker von den Lernorten her verstehen, damit sie in Schule und Gemeinde angemessen zum Zuge kommen kann? Die Paderborner Tagung hat durch ihren Fokus auf den Vergleich der Lernorte und die Auswirkungen auf die Jugendtheologie an den Lernorten die zweite Frage nach der Passung der Ju-

gendtheologie eher nur im Hintergrund mitverhandelt.

Genau diesen Aspekt aber hat die Tagung »Jugendtheologie als Paradigma einer Jugendpastoral?« des Instituts für Kinder- und Jugendpastoral im Erzbistum Köln »Religio Altenberg« vom 21.–22. November 2018 in Odenthal-Altenberg zum Thema gehabt. Sie klärt, inwiefern die Jugendtheologie sich noch viel mehr für religionspädagogische Prozesse an außerschulischen Lernorten eignet, wie vor allem die Jugendpastoral (Jugendarbeit/kirchliche Kinder- und Jugendhilfe), in ihrer gegenwärtigen Form allerdings an diesem Lernort auch an eine Grenze stößt. Weil die Beiträge der Tagung in Altenberg die Frage der Passung systematisch aufgreifen und damit der Jugendtheologie zurecht eine eigene Kontextualisierungsaufgabe vorgeben, haben wir uns entschlossen, beide Tagungen in diesem Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie zusammenzuführen und unter die verbindende Leitaufgabe zu stellen, wie die Jugendtheologie stärker als bisher von den Anforderungen der Lernorte her zu denken ist und wie sie zugleich ihre Verfahren und Methoden auf mögliche Lernorte hin zu kontextualisieren vermag.

Durch die Kopplung der Beiträge beider Tagungen soll es damit möglich werden, diesen roten Faden möglichst klar zu entfalten und dabei die schulischen und außerschulischen Lernorte auf ihre

jugendtheologische Innovationskraft hin differenzierter als dies bisher geschehen ist, wahrzunehmen. Gleichzeitig ist es durch entsprechende Markierungen im Inhaltsverzeichnis möglich, die Beiträge der jeweiligen Tagung zuzuordnen und diese somit je für sich zu lesen. Dass der Gesamtduktus dieses Bandes ein ökumenischer ist, mag schon allein durch die hier versammelten Autorinnen und Autoren von katholischer und evangelischer Seite deutlich werden. Dies zeigt sich aber auch daran, dass die Fragen nach der Zukunft von Kirche und die damit verbundene Herausforderung einer jugendgemäßen religiösen Kommunikationspraxis sowohl in beiden Volkskirchen wie auch in den unterschiedlichen konfessionellen und kooperativen Modellen des schulischen Religionsunterrichts gleichermaßen auf der Tagesordnung stehen. Dass sich in Hinsicht auf die angemessenen zukünftigen Bildungsstrategien in diesem Band durchaus auch konfessionelle Unterschiedlichkeiten markieren lassen, halten wir gerade für die weitere akademische, ökumenische und praktische Diskussion für außerordentlich fruchtbar.

In der ersten Abteilung des Bandes wird in grundsätzlicher Weise nach der Lernortspezifik und damit nach der religionspädagogischen Differenz einer Jugendtheologie an den unterschiedlichen Lernorten Schule und Kirche gefragt:

Hanna Roose eröffnet diese Thematik und damit das gesamte thematische Feld, indem sie darauf hinweist, dass einerseits Veröffentlichungen zur Jugendtheologie bisher kaum lernortspezifisch kontextualisiert werden, und dass andererseits Konfirmandenarbeit in kirchlicher Pro-

grammatik als gegen-schulischer Lernort modelliert wird. Diese Gleichzeitigkeit von Nicht-Thematisierung und Überpointierung veranschaulicht aus ihrer Sicht die Notwendigkeit, der Frage nach dem Verhältnis von Jugendtheologie(n) und Lernortspezifik verstärkt nachzugehen.

Für *Harald Schroeter-Wittke* liegt diese Abgrenzung der Lernorte Gemeinde und Schule nicht in den Eigenschaften der Lernorte an sich begründet. Viele Unterscheidungen wie authentisch hier, reflexive Distanz dort, Glauben hier und Performanz dort, hält er für künstlich. An beiden Orten wird im Als-ob gehandelt und an beiden Orten wird instruiert und begleitet. Wenn man die Orte überhaupt unterscheiden will, dann an institutionellen Rahmungen, die sich geschichtlich entwickelt haben.

Matthias Gronover beleuchtet die Frage religiöser Bildung vor dem Hintergrund »entschiedener Indifferenz«. Religiöse Indifferenz wird von ihm dabei als produktives Prinzip religiöser Lehr- und Lernprozesse gefasst. Als eine zentrale Zukunftsaufgabe benennt Gronover von hier aus die Verhältnisbestimmung von spiritueller Haltung und religiöser Bildung.

In der zweiten Abteilung des Bandes wird insbesondere anhand empirischer Einzelstudien aus der Perspektive der Jugendtheologie heraus sondiert, unter welchen Voraussetzungen Schule oder Gemeinde bzw. Jugendpastoral und kirchliche Jugendarbeit als geeignete Orte für die Jugendtheologie angesehen werden können und wie lernortspezifisch die Jugendtheologie eigentlich ausgerichtet ist bzw. sein sollte:

Bernhard Grümme zufolge postuliert Jugendtheologie mit ihrer Selbstqualifizierung als Theologie etwas, was nicht für alle Orte religiösen Lernens in gleichem Maß bzw. univok gebraucht werden sollte. Aus seiner Sicht machen der Religionsunterricht und die Gemeindekatechese einen unterschiedlichen Zugriff erforderlich, um so die Tendenz zur Vereinnahmung von Kindern und Jugendlichen über den Theologiebegriff zu vermeiden. Entlang der Unterscheidung von Theologie, Religion und Glaube entfaltet Grümme eine jugendtheologische Topologie, die die Voraussetzungen der unterschiedlichen Lernorte und deren spezifische Anforderungsprofile zu berücksichtigen vermag.

Ob die Jugendpastoral mit ihren verschiedenen Arbeitsfeldern der angemessene Ort für die Jugendtheologie ist bzw. inwieweit sich die Jugendtheologie als inspirierend für das Handeln in der Jugendpastoral erweist, beantwortet *Patrik C. Höring* ambivalent. Zum einen lösen seiner Ansicht nach der Begriff und der Anspruch bei Jugendlichen eher Befremden aus und die bisherigen Praktiken passen nur bedingt zu der für schulische Settings gedachten Struktur. Andererseits entdeckt Höring vor allem in der partizipatorischen Grundhaltung deutliche Konvergenzen zu Grundprinzipien insbesondere der kirchlichen Jugendarbeit.

In ihrem zweiten Beitrag zu dem hier vorgelegten Band untersucht *Hanna Roo-se* das Verhältnis zwischen theologischen Gesprächen und den Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion, die Diskurse über offene Geltungsfragen unterbinden. Anhand einer Analyse von zwei Fallvignetten zeigt sie, dass die unter-

richtlichen Elementarstrukturen nicht nur den schulischen Religionsunterricht, sondern auch die Gespräche im Rahmen der Konfirmandenarbeit prägen. Jugendtheologie erscheint insofern an beiden Lernorten als Fremdkörper. Der Beitrag macht deutlich, wie tiefgreifend der normative Anspruch ist, in unterrichtlich geprägten Kontexten theologische Gespräche zu führen.

Dass sich der thematisch ausgerichtete Vergleich von Bildungsprozessen an den Lernorten Schule und Kirche lohnt, machen *Anna Hans* und *Laura Otte* in ihrer Untersuchung jugendtheologischer Gespräche zu den Themen Liturgie und Kirchenraum und des entsprechenden Planspielsettings deutlich. Unter der Voraussetzung, dass Jugendarbeit von Freiwilligkeit, ehrenamtlicher Leitung und kairologischem Lernen geprägt ist, während den RU ein verpflichtender Charakter mit professionellem Kontakt und organisiertem Lernen auszeichnet, zeigen die Autorinnen auf, dass für eine jugendtheologische Bildungspraxis jeweils die möglichst genaue Analyse der Kommunikationsstrukturen und -bedingungen an den unterschiedlichen Orten notwendig ist.

Theresa Koblmeier zeigt in ihrer Auswertung eines empirischen Experiments zur Sprachdifferenzierung in den Kontexten Firmkatechese und Religionsunterricht auf, dass sich jugendtheologische Gespräche nicht automatisch einstellen und die Tiefgänge erlangen, die sich in unterschiedlichen jugendtheologischen Untersuchungen sonst erahnen lassen. Gerade deshalb ist es ihrer Ansicht nach notwendig, sich über die jeweils eingesetzten Methoden, das Setting sowie die jeweilige Gruppe bzw. Gemeinschaft als

Bedingungsfaktoren von jugendtheologischen Gesprächen bewusst zu sein.

Mirjam Zimmermann beleuchtet Jugendtheologie im Horizont der Resonanzpädagogik Hartmut Rosas. Sie sieht dabei große Schnittmengen zu den Leitlinien der Kinder- und Jugendtheologie sowohl am Lernort Schule wie am Lernort Kirche. »Dissonanzen« zu Rosas Entwurf vernimmt Zimmermann allerdings im Blick auf die Modellierung von Kompetenzorientierung sowie die Wahrnehmung des Anderen in pädagogischen Kontexten.

In der dritten Abteilung kommen nun stärker die pastoralen Lernorte und deren eigener theologischer Anspruch als Chance und Herausforderung für die Jugendtheologie in den Blick:

Hans-Joachim Höhn blickt aus systematisch-theologischer Perspektive auf das Projekt der Jugendtheologie und prüft dazu Relevanz und Reichweite des »sensus fidei«, d.h. des Glaubenssinnes der Gläubigen. Die Generation Jugend erscheint damit als ein eigener »locus theologicus« im Sinn eines relevanten Ortes theologischer Erkenntnis. Dass dabei Theologie und Existenz schnell in Spannung zueinander zu stehen kommen, benennt er als wesentliche Herausforderung für die Kirche in unserer Zeit.

Sandra Biebl und *Reinhold Boschki* untersuchen das Feld der gemeindlichen Katechese mit Jugendlichen daraufhin, ob das heutige Katecheseverständnis in seinen Zielen und Arbeitsformen von den kirchlichen Erwartungen ein sinnvoller Rahmen für die Jugendtheologie ist. Sie bejahen dies, kommen aber zugleich anhand einer kleinen Studie zu dem Schluss, dass sich die Katechesepraxis trotzdem

mit jugendtheologischen Arbeitsformaten schwer tut. Offenbar ist die Katechese in der Praxis (noch) nicht auf den gegenwärtigen Zielrahmen eingestellt.

Bert Roebben grenzt noch einmal die Jugend- von der Kindertheologie ab und fühlt sich vor allem durch einen Agnostizismus herausgefordert, wie er für die heutige Jugendgeneration kennzeichnend sei. Gerade die Jugendpastoral eigne sich, diesen Agnostizismen einen geschützten Erprobungsraum zu bieten, um ihnen performativ-erprobende, narrativ-verdichtete und kritisch-reflektierende Formen der Jugendtheologie entgegenzustellen.

Henrik Simojoki betrachtet von der Unterscheidung zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung aus das klassische evangelische Angebot der Konfirmandenarbeit und erläutert, inwiefern Konfirmandenarbeit zwischen formaler und non-formaler Bildung changiert. Diese Verortung verweist seiner Überzeugung nach auf die Notwendigkeit, die Theologie der Konfirmandenarbeit und die religionspädagogische Jugendforschung stärker als bisher systematisch miteinander zu verknüpfen.

Erlebnisse und Beobachtungen im Rahmen einer breiten Feldstudie auf dem XXVIII. Weltjugendtag in Rio de Janeiro deutet *Janieta Bartz* aus der Perspektive der Jugendtheologie. Dadurch ist sie in der Lage, das Verhalten der Teilnehmenden als Ausdruck einer eigenen theologischen Kompetenz wahrzunehmen. Dies bestätigt die Grundannahmen der Jugendtheologie, lässt aber zugleich Defizite in der Anlage jugendpastoraler Großevents und Desiderate im Blick auf zeit-, menschen- und botschaftsgemäße Formen der Katechese erkennen.

Laura Otte greift noch einmal die Konvergenzen zwischen dem partizipatorischen Ansatz von Jugendtheologie und Jugendpastoral auf und konkretisiert dies am Beispiel des Projektes »Kappelle aufmöbeln« im Bistum Osnabrück. Auch hier wird deutlich, wie ein Sich-Einlassen auf die Perspektiven junger Menschen fruchtbar für alle Beteiligten sein kann.

Dass es im Blick auf kirchliche Bildungs- und Lernorte wie auch in Hinsicht auf einzelne jugendliche Gruppen und religiöse Praktiken noch viel unvermessenes Land gibt, und hier somit die Chancen jugendtheologischer Praxis noch kaum ausreichend reflektiert werden, machen die Beiträge der vierten Abteilung dieses Bandes auf exemplarische Weise deutlich:

So fragt *Tobias Faix* vor dem Hintergrund der Ergebnisse der empirischen Jugendstudie 2018 danach, ob und in welchem Sinn gerade bei hochreligiösen Jugendlichen von einer Theologie von Jugendlichen gesprochen werden kann. Dies bejaht Faix, indem er die quantitativen Ergebnisse sowie die qualitativen Selbstaussagen dieser Jugendlichen in Aufnahme des Resonanzraumgedankens Hartmut Rosas als eine Art Hermeneutik des Alltags interpretiert, in der auf theologische Weise die Beziehung zu Gott als Glaubenspraxis beschrieben wird, die die Kraft hat, die eigene Welt zu verwandeln.

Einen ganz besonderen jugendpastoralen Ort untersuchen *Judith Könemann* und *Rebekka Krain* mit kirchlichen Angeboten im schulischen Ganztagsangebot. Sie zeigen auf, wie schwierig es ist, an diesem Lernort ohne explizite religiöse

Rahmen, die Prinzipien der kirchlichen Jugendarbeit wie Partizipation, Symmetrie und Autonomie unter schulischen Bedingungen aufrecht zu erhalten. Rollenassymmetrien, Lerncurricula und Zertifikate gewinnen an Bedeutung. Und selbst da, wo dies in Ansätzen gelingt, wird das Angebot nicht von sich aus zu einem Ort von inhaltlicher Jugendtheologie.

Dass auch die Berufswahl jugendtheologische Qualität haben kann, zeigt Katharina Karl anhand der Ergebnisse eines qualitativ-empirischen Forschungsprojektes mit jungen Menschen in der Berufsausbildung. Schon die Nähe des Begriffsfeldes »Beruf-Berufung« zeigt an, dass es hier um existentielle biographische Fragen geht, die, als Momente existentiellen Glaubens verstanden, Anknüpfungspunkte für jugendtheologisches Arbeiten bieten.

Der besonderen Herausforderung der Heterogenität stellt sich *Britta Hemsborn de Sánchez*. Sie versteht Jugendtheologie als Konkretisierung einer konstruktivistischen Religionspädagogik der Vielfalt, die es ermöglicht, mit Heterogenität produktiv umzugehen. Dazu gibt sie der Praxis hilfreiche Grundhaltungen mit auf den Weg.

Aus ostdeutscher Perspektive skizziert *Tobias Petzoldt* aktuelle sächsische Tendenzen im Blick auf junge Menschen im Glaubensbildungsraum Kirche. Er verweist darauf, dass die Identifikationswerte junger Christen mit Glauben und Kirche im Osten Deutschlands zu denen in anderen Regionen Deutschlands abweichen und hier von starken hochreligiösen Tendenzen ausgegangen werden kann. Was den Lernort Kirche und die Aufgabe einer Jugendtheologie angeht,

zeigt sich, dass gerade gruppenorientierte Formate einen geeigneten Rahmen für die Glaubensbildung und -entwicklung solcher Jugendlichen bieten können.

Mit bilanzierenden und zugleich weiterführenden Reflexionen zur Gesamtthematik schließt die fünfte Abteilung dieses Bandes ab.

Oliver Reis erstellt rückblickend ein Tagungsprotokoll, in dem er das Thema der Paderborner Tagung in einen größeren religionspädagogischen Horizont einrückt. Wie passen konsequente Subjektorientierung (als Theologie von) und normative, sozial geprägte Glaubensüberzeugungen (als Theologie für) angesichts zunehmender (religiöser) Heterogenität zusammen?

Zugleich ist zu fragen, inwiefern nicht eine dichotome Unterscheidung der schulischen und außerschulischen Lernorte schon selbst ein Problem darstellt. So entfaltet *Thomas Schlag* bewusst die Zwischenräume zwischen beiden Lernorten und deren Logiken als einen eigenen theologiesensiblen und für die Theologie selbst notwendigen Raum. Die Jugendtheologie hat demzufolge gerade durch

ihre prozessuale Sprach-Praxis in diesen Zwischenräumen ihren eigentlichen Sitz im Leben und verbindet damit, was Schule und Gemeinde oftmals künstlich trennen. In seiner Analyse führt Schlag zugleich wesentliche Einsichten der Beiträge beider Tagungen mit, so dass seine Überlegungen auch als produktive Aufnahme der hier angestoßenen Überlegungen gelesen werden können.

Im Rezensionsteil bespricht *Marion Keuchen* die Studie von Gerhard Büttner und Larissa Carian Seelbach »Kinder und die großen Antworten. Generationsübergreifende Impulse für Schule und Gemeinde« und *Theresa Koblmeier* widmet sich Gerhard Büttners »Elementarisierung im Religionsunterricht. Einführung in die Praxis«. Auch durch diese beiden Buchbesprechungen werden im Blick auf die Thematik des hier vorgelegten Bandes vor allem in Hinsicht auf die didaktischen Herausforderungen gelingender religiöser Kommunikation in Schule und Kirche weitere wichtige Impulse gesetzt.

*Oliver Reis, Hanna Roose,
Thomas Schlag und Patrik C. Höring*

Hanna Roose

Zwischen Nicht-Thematisierung und Überpointierung: Lernortsspezifik und Jugendtheologie

1. Nicht-Thematisierung: Jugendtheologie als Programm für Schule und Kirche

Die Thematisierung einer lernortsspezifischen Ausgestaltung von Jugendtheologie geht von zwei Prämissen aus:

1. Kirche und Schule unterscheiden sich als Lernorte.
2. Diese Unterschiede sind für die Ausgestaltung von Jugendtheologie relevant.

Die erste Prämisse dürfte unbestritten sein. Sie wurde jedoch bisher konzeptuell v.a. im Zusammenhang mit performativer Religionsdidaktik thematisiert.¹ Das Theologisieren mit Jugendlichen galt demgegenüber als ein »Programm für Schule und Kirche«², ohne dass lernortsspezifische Überlegungen eine wesentliche Rolle spielten. Dieser weitgehenden Nicht-Thematisierung einer etwaigen Lernortsspezifik von Jugendtheologie in jugendtheologisch profilierten Veröffentlichungen steht allerdings eine bisweilen überpointierte Abgrenzung der Konfirmandenarbeit bzw. der Sakramentskatechese von schulischem (Religions-)Unterricht in Lehrplänen und Handreichungen gegenüber, die für die Gestaltung theologischer Gespräche durchaus relevant ist.

Anhand des Lehrplans für Konfirmandenarbeit der Evangelischen Kirche

von Westfalen geht der Beitrag dieser Überpointierung nach (2.) und fragt anschließend danach, inwiefern die unterschiedlichen Bedingungsgefüge schulischen und kirchlichen Unterrichts lernortsspezifische Überlegungen jenseits von Überpointierung und Nicht-Thematisierung erforderlich machen (3.).

2. Überpointierung: Jugendtheologie als gegen-schulisches Programm

Die Orientierungshilfe sowie der Lehrplan für Konfirmandenarbeit aus der Evangelischen Kirche in Westfalen stehen exemplarisch für eine konzeptuelle Profilierung von Konfirmandenarbeit mit Hilfe einer Konstruktion von Schule als (negativem) Gegenhorizont. In dem Maß, in dem Jugendtheologie als ein der Konfirmandenarbeit affines Leitbild rezipiert wird, gerät es in diesem Kontext (implizit) zu einem gegen-schulischen Programm.

1 Vgl. hierzu den Beitrag von Schroeter-Wittke in diesem Band.

2 Veit-Jakobus Dieterich, *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, Stuttgart 2012.

2.1 Schule als Gegenhorizont kirchlicher Konfirmandenarbeit

Im Lehrplan für Konfirmandenarbeit der Evangelischen Kirche von Westfalen wird Schule fast durchgängig als negativer Gegenhorizont konstruiert:

Auf *organisatorischer* Ebene erscheint die Schule als begrenzender Faktor. Die Konfirmandenarbeit muss sich angesichts hoher schulischer Anforderungen (Abitur nach 12 Jahren)³ oder Unterricht auch am Nachmittag⁴ knapper werdende zeitliche Freiräume suchen oder schaffen. Die Orientierungshilfe spricht explizit von »Konflikten«.⁵ Absprachen sind erforderlich.⁶ Trotz eines Runderlasses aus den 70er Jahren, in dem die Regierungspräsidien Arnsberg, Detmold und Münster darum bitten, Dienstag- und Donnerstagnachmittage für den Konfirmandenunterricht frei zu halten, gebe es in dieser Hinsicht »kein einklagbares Recht«⁷. In organisatorischen Zeitfragen muss sich die Konfirmandenarbeit letztlich meist der Schule mit ihren Zeitanforderungen unterordnen. Schule wird damit in erster Linie als bevorteilte *Konkurrenz* zur Konfirmandenarbeit konstruiert.

Programmatisch präsentiert sich die Konfirmandenarbeit als ein (potenzieller) Lernort, von dem Schule etwas lernen kann:

»Anders als das öffentliche Bildungssystem differenziert die Konfirmandenarbeit nicht nach Bildungsniveaus. Sie ist ein Ort, an dem Jugendliche eines Jahrganges einander begegnen und miteinander und voneinander lernen können. Die Herausforderung liegt darin, die Konfirmandenzeit so zu gestalten, dass Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Bega-

bungen angesprochen werden und die Möglichkeit haben, ihre Kompetenzen einzubringen und weiter zu entwickeln. Die PISA-Studien haben die frühe Unterscheidung in Schulformen in die Diskussion gebracht. Eine Konfirmandenarbeit, der es gelingt, Jugendlichen eines Jahrganges ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen, könnte Modell für andere Bildungskonzepte sein.«⁸

Diese Einschätzung reiht sich in bildungspolitische Bestrebungen der westfälischen Landeskirche ein, die dafür plädiert, länger gemeinsam zu lernen.⁹ Die zugrunde liegende Fragerichtung zielt darauf, was die Schule von der Kirche – in diesem Fall von gelingender Konfirmandenarbeit – lernen kann. Die umgekehrte Frage, was Kirche von Schule lernen könnte, kommt in der Orientierungshilfe kaum in den Blick.

Der *Zielhorizont* von Konfirmandenarbeit wird in deutlicher *Abgrenzung* von schulischen Bildungsbemühungen entworfen:

3 Evangelische Kirche von Westfalen, Entdeckungsreise im Land des Glaubens. Eine Orientierungshilfe für Presbyterien und Mitarbeitende in der Konfirmandenarbeit, o.O. 2006, 9.

4 Ebd., 11.

5 Ebd., 34–35.

6 Ebd.

7 Ebd., 35.

8 Ebd., 11.

9 Evangelische Kirche von Westfalen, Fördern und Fordern – Leistung und Integration, 2005 (https://www.evangelisch-in-westfalen.de/fileadmin/user_upload/Angebote/Bildung/Paedagogik/foerdern_und_fordern_31-05-2005.pdf). Vgl. dazu auch – im Kontext der Landeskirche von Hannover – den (umstrittenen) Artikel von Friedhelm Kraft, Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit? Zum Zusammenhang von Schulreform und Schulstruktur, in: Loeccumer Pelikan 2/2009, 60–65.

»Der vorliegende Lehrplan übernimmt nicht einfach das zurzeit herrschende Grundmodell der Standardisierung von Themen, Inhalten, Organisationsformen und Methoden, der objektiven Vorgabe von Lernergebnissen und der Kompetenzerwartungen. Er benennt demgegenüber ›Lernchancen‹, die den Konfirmandinnen und Konfirmanden eröffnet werden. Damit bleibt der Ansatz der Subjektorientierung gewahrt. Zugleich wird der Unverfügbarkeit des Glaubens Rechnung getragen, den die Konfirmandenarbeit wohl ermöglichen möchte, den sie aber nicht ›machen‹ und bewirken kann.«¹⁰

Die Formulierung suggeriert, dass der schulische Religionsunterricht die Subjektorientierung – die für die Jugendtheologie zentral ist – der Standardisierung und Kompetenzorientierung geopfert habe und dass der Unverfügbarkeit des Glaubens im schulischen Kontext nicht ausreichend Rechnung getragen werde. Diese klare Abgrenzung gewinnt vor den Ausführungen zum Abschluss der Konfirmandenarbeit weiter an Profil:

»Eine sog. ›Konfirmandenprüfung‹ ist in der GOKA §15 nicht vorgesehen. Dennoch sollten die Konfirmandinnen und Konfirmanden zeigen können, was sie ihrer Selbsteinschätzung nach gelernt, verstanden und erkannt haben. Dies kann z.B. durch Präsentation eines ›Reisetagebuches‹ geschehen, das sie während der Konfirmandenzeit mit entsprechenden Lernergebnissen, Erinnerungen und Notizen geführt haben.«¹¹

Interessant ist hier die Ambivalenz gegenüber überprüfbaren Lernergebnissen: Eine Prüfung soll es nicht geben, aber – so wird kompetenzorientiert formuliert – die KonfirmandInnen sollen

zeigen können, was sie gelernt haben. Dabei wird nun der Selbsteinschätzung der Konfirmandinnen und Konfirmanden großes Gewicht beigemessen. Es geht also nicht um einheitliche, von außen an die Einzelnen herangetragene Standards. Die Operationalisierungen, die vorgeschlagen werden, erinnern an neuere schulische Prüfungsformate wie das Portfolio. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden werden so implizit darauf verpflichtet, die Konfirmandenarbeit so zu deuten, dass sie dort etwas (Sinnvolles) gelernt haben.

2.2 Die Affinität kirchlicher Konfirmandenarbeit zum theologischen Gespräch

Inhaltlich zeigt sich in dem Lehrplan und der Handreichung zur Konfirmandenarbeit eine programmatische Nähe zur Jugendtheologie. Der Lehrplan wählt als Grundmetapher das »Unterwegs-Sein«.¹² Die Konfirmandinnen und Konfirmanden bilden die Reisegruppe. Zentrale theologische Themen werden an diese Metapher anschlussfähig gemacht: Kirche wird mit Suche verbunden. Bibel und Wort Gottes sind der Reiseführer. Jesus Christus ist der Reisebegleiter. Taufe bedeutet: Ich gehöre dazu, Abendmahl gilt als Stärkung unterwegs. Gott suchen wird als das Motiv für die Reise ausgewiesen. Ich bin als Geschöpf Gottes mir selbst auf der Spur. Tod und Leben rü-

10 Evangelische Kirche von Westfalen, Gemeinsam auf der Suche nach einem Leben mit Gott. Lehrplan für die Konfirmandenarbeit, 2016, 37.

11 Ebd., 96.

12 Ebd., 7.

cken Grenzen in den Blick, Gottesdienst und Gebet eröffnen die Möglichkeit der Einkehr unterwegs. Die Zehn Gebote und das Gebot Jesu bieten Orientierung und helfen dabei, die Richtung zu halten. Schuld und Vergebung bedeuten Irrwege und Auswege. Die Übernahme von Verantwortung macht Christinnen und Christen auf ihrem Weg als solche erkennbar. Das Glaubensbekenntnis ermöglicht eine Standortbestimmung auf dem Weg.

Mit dieser inhaltlichen Programmatik ruft der Lehrplan zentrale theologische Themen auf. Er zielt also nicht (primär) auf eine Event-orientierte Ausgestaltung der Konfirmandenarbeit¹³, sondern misst der theologischen Inhaltlichkeit einen vergleichsweise hohen Stellenwert bei. Der Lehrplan modelliert die Themen als offene Geltungsfragen, die (auch im Rahmen der Konfirmandenarbeit) bearbeitet, aber nicht abschließend beantwortet werden. Die Metaphorik ist durchgehend dynamisch. Es geht um einen unabschließbaren Deutungsprozess, in den jede und jeder Einzelne involviert ist. Der Abschluss der Konfirmandenarbeit wird dementsprechend gedeutet als ein Ankommen und Weitergehen.

In der Einführung des Lehrplans heißt es pointiert: »Konfirmandenarbeit ist aus der Perspektive von Konfirmandinnen und Konfirmanden zu gestalten.«¹⁴ Die Subjektorientierung, die für die Jugendtheologie von fundamentaler Bedeutung ist, erhält damit auch in der Konfirmandenarbeit einen zentralen Stellenwert.¹⁵ Der Lehrplan denkt Handlungsorientierung und das Theologisieren mit Jugendlichen dabei zusammen, denn jeweils gelten die Jugendlichen als Akteure:

»Handlungsorientierte Ansätze machen Jugendliche zu selbstständigen Akteuren ihrer religiösen Bildung. In jüngster Zeit wurde neu entdeckt, dass Kinder und Jugendliche in eigenen Worten zu theologisch bedeutsamen Erkenntnissen kommen (Theologisieren mit Jugendlichen).«¹⁶

Die Orientierungshilfe sieht in der Mitarbeit jugendlicher Teamerinnen und Teamer die Chance, auf Augenhöhe (theologische) Gespräche zu führen:

»Sie [die Jugendarbeit] profitiert davon, wenn Phasen des Unterrichtes von jugendlichen Ehrenamtlichen geleitet werden, denn hier trifft sie auf »Gleichgesinnte«, mit denen sie ins Gespräch kommen kann.«¹⁷

2.3 Jugendtheologie als gegenschulisches Programm?

Implizit begegnet uns Jugendtheologie im Lehrplan für die Konfirmandenarbeit der Evangelischen Kirche von Westfalen als gegenschulisches Programm. Voraussetzung dafür ist eine Kontrastierung beider Lernfelder: Während sich schulischer (Religions-)Unterricht über Kompetenzorientierung und Standardisierung definiert, fokussiert die Konfirmandenarbeit

13 Vgl. Thomas Klie, Lehrgang als Kirchengang. Performanzen evangelischer Religion im kirchlichen Unterricht, in: Bernhard Dressler / Thomas Klie / Martina Kumlehn (Hg.), Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012, 301–316; 308–311.

14 Lehrplan (wie Anm. 10), 7.

15 Ebd., 8.

16 Ebd.

17 Orientierungshilfe (wie Anm. 3), 9.

die Subjektorientierung. Kompetenzorientierung und Subjektorientierung werden als einander ausschließende Konzepte modelliert. Jugendtheologie wird als ein subjektorientiertes und nicht als ein kompetenzorientiertes Leitbild verstanden.

Gerade in seiner Überpointierung stellt der Lehrplan für Konfirmandenarbeit der Evangelischen Kirche von Westfalen wesentliche Anfragen an eine lernortspezifische Ausgestaltung von Jugendtheologie: Was prägt schulischen, was kirchlichen Unterricht? (Wie) Lassen sich Subjektorientierung und Standardisierung vereinbaren? Was ist für Jugendtheologie konstitutiv, was bildet ihren »Kern« – und was können und müssen wir je nach Lernfeld variabel gestalten?

3. Lernortspezifische Überlegungen jenseits von Überpointierung und Nicht-Thematisierung: Das Bedingungsgefüge

In einer lernortspezifischen Perspektive scheint der kirchliche Kontext – konkret: die Konfirmandenarbeit – gegenüber dem schulischen auch jenseits programmatischer Überpointierungen *günstigere Bedingungen* für ein Theologisieren mit Jugendlichen zu bieten:

1. Die Zeitstrukturen sind in der Konfirmandenarbeit – gerade im Rahmen von Freizeiten – flexibler. Sie erlauben es, theologische Gespräche zu führen, die nicht in ein 45- oder 90-Minuten-Raster gepresst werden müssen und in einer Atmosphäre stattfinden können, die durch ein intensives Beisammensein geprägt ist.
2. In der Konfirmandenarbeit gibt es keine Leistungsbewertung im Sinne

von Zensuren. Das befreit die Konfirmandenarbeit davon, überprüfbare Leistungen abzufragen und zu erbringen. Theologische Gespräche als Gespräche über offene Geltungsfragen, die keiner Falsch-Richtig-Logik folgen, könnten davon profitieren.

3. Konfirmandenarbeit ist nicht interreligiös geprägt. Zwar ist das Einverständnis gegenüber der christlichen Religion bei den zu Konfirmierenden durchaus unterschiedlich ausgeprägt. Anders als im schulischen Religionsunterricht finden sich jedoch in der Konfirmandenarbeit in der Regel keine Angehörigen anderer Religionen (z.B. des Islam). Theologische Gespräche im Kontext der Konfirmandenarbeit müssen sich also nicht mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern sie in interreligiös geprägten Kontexten angemessen seien.¹⁸
4. Konfirmandenarbeit darf angesichts der anstehenden Konfirmation die Bereitschaft seitens der Konfirmandinnen und Konfirmanden voraussetzen, sich mit dem Anspruch des Einverständnisses mit der christlichen Religion auseinanderzusetzen. Der Vorwurf, Kinder und Jugendliche (vermeintlich) über den Theologiebegriff zu vereinnahmen, bezieht sich daher nur auf den schulischen, nicht jedoch auf den kirchlichen Kontext.¹⁹

18 Vgl. Ernstpeter Maurer, Theologie mit Kindern – eine christliche Spezialität? In: Anton A. Bucher u.a. (Hg.), »Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben«. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (JaBuKi 5), Stuttgart 2006, 26–37.

19 Bernhard Grümme, Zum Theologiebegriff in der Kinder- und Jugendtheologie, in: KatBl 4/14, 292–299.

5. Theologische Themen wie Taufe, Konfirmation, Vater-Unser, Glaubensbekenntnis und 10 Gebote haben (meistens) in der Konfirmandenarbeit einen zentraleren Ort als im schulischen Religionsunterricht der Mittelstufe.²⁰ Konfirmandenarbeit tendiert – anders als schulischer Religionsunterricht – nicht zur Religionskunde, die keinen Raum für theologische Gespräche zu unentscheidbaren Fragen lässt.²¹
6. Konfirmandenarbeit kann oft durch die Mitarbeit sogenannter TeamerInnen in kleineren Gruppen stattfinden. Eine kleinere Gruppengröße reduziert die Komplexität theologischer Gespräche.²²
7. Durch die Mitwirkung von jugendlichen TeamerInnen, die Kleingruppen übernehmen, lassen sich in der Konfirmandenarbeit Gruppenkonstellationen herstellen, die symmetrischer angelegt sind als im Klassenplenum. Hier ließe sich eruieren, »ob und wenn ja in welcher Gestalt das theologische Gespräch unter Jugendlichen selbst eine Rolle spielt«.²³

Während diese sieben Aspekte dafür sprechen könnten, dass jugendtheologische Gespräche am Lernort Kirche besser »aufgehoben« sind als am Lernort Schule, weisen zwei Aspekte vielleicht in die gegenteilige Richtung:

8. Die kognitive Heterogenität ist in der Konfirmandenarbeit z.T. größer als in schulischen (v.a. gymnasialen) Religionsklassen. Das könnte aus lerntheoretischer Sicht dafür sprechen, handlungs- und produktionsorientierte, individualisierte Methoden dem

(theologischen) Gespräch vorzuziehen.

9. Sofern zutrifft, dass Konfirmandenarbeit im Mainstream nach einem lebenszyklisch-segnenden Muster inszeniert wird²⁴, kann die überwiegend kognitive, gesprächsförmige Auseinandersetzung mit christlich-theologischen Kerninhalten zurücktreten gegenüber erlebnisbasierten »Events«. »Performiert werden hier [im Rahmen dieses Musters] vor allem Nähe- und Intensitätserfahrungen.«²⁵

4. Fazit

Die Konfirmandenarbeit der Evangelischen Kirche von Westfalen präsentiert sich im Lehrplan und in der Orientierungshilfe als idealer Ort für das Theologisieren mit Jugendlichen: Es geht um einen gemeinsamen Weg, auf den sich

20 Die Fallbeispiele aus der Konfirmandenarbeit, die in den »Unterrichtsdramaturgien« (wie Anm. 13) dokumentiert sind, thematisieren das Vater-Unser, das Gebot der Nächstenliebe und die 10 Gebote.

21 Vgl. Rudolf Englert, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014.

22 Vgl. Annike Reiß / Petra Freudenberger-Lötz, Didaktik des Theologierens mit Kindern und Jugendlichen, in: Bernhard Grümmel / Hartmut Lenhard / Manfred Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik – Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 133–145.

23 Gerhard Büttner, Die Sozialgestalt(en) einer Jugendtheologie, in: Thomas Schlag / Friedrich Schweitzer (Hg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 139–154; 139.

24 Thomas Klie (wie Anm. 13), 309.

25 Ebd., 310.

alle an der Konfirmandenarbeit Beteiligten als Suchende begeben. Subjektorientierung wird groß geschrieben und keiner Standardisierung (und damit Leistungsbewertung) unterworfen. Der Lehrplan betont besonders das Fehlen einer Standardisierung und Leistungsbewertung (vgl. These 2). Er weist zentrale theologische Themen aus, die offene Geltungsfragen aufwerfen (These 5) und verweist auf die Chancen durch die Mitarbeit von Teamerinnen und Teamern (These 6) als »Gleichgesinnte[n]« (These 7). Hinsichtlich der möglichen Schwierigkeiten, theologische Gespräche im Rahmen der Jugendarbeit durchzuführen, ist auffällig, dass der Lehrplan Handlungsorientierung und das Theologisieren mit Jugendlichen unter dem Aspekt der Subjektorientierung und Selbsttätigkeit eng zusammenstellt (vgl. These 8). Die theologische Inhaltlichkeit erhält einen bedeutenden Stellenwert und wird programmatisch in der Weg-Metapher mit dem lebenszyklisch-segnenden Muster zusammen geführt (vgl. These 9). In ihrer Präsentation entwerfen Lehrplan und Orientierungshilfe dabei Schule als ihren negativen Gegenhorizont. Theologische Gespräche – so die Implikation – sind in der Konfirmandenarbeit sehr viel besser aufgehoben als im schulischen Religionsunterricht. Denn der schulische Religionsunterricht laufe mit seiner Stan-

dardisierung einer Subjektorientierung entgegen.

Diese Art der Darstellung macht deutlich, dass eine lernortsensible Thematisierung der Jugendtheologie notwendig ist. Angesichts einer Konstruktion von Schule als negativem Gegenhorizont im kirchlichen Kontext erscheint es grundsätzlich problematisch, religionspädagogische Leitbilder undifferenziert für Schule und Kirche zu bewerben. Offen ist allerdings, wie bzw. ob sich diese Programmatik auf der empirischen Ebene konkreter Konfirmandenarbeit niederschlägt.²⁶ Notwendig ist eine lernortsensible Betrachtung jugendtheologischer Theorie und Praxis, die ihre Nicht-Thematisierung überwindet und Überpointierungen vermeidet. Genau dies ist das Anliegen des vorliegenden Bandes.

26 Zur Konfirmandenarbeit gibt es mittlerweile umfangreiche empirische Studien (vgl. u.a. Friedrich Schweitzer, Konfirmandenarbeit erforschen, Gütersloh 2009; ders., Konfirmandenarbeit im Wandel, Gütersloh 2015). Darüber, was im Konfirmandenunterricht konkret geschieht, wissen wir auf der Grundlage teilnehmender Beobachtungen allerdings wenig. Es gibt im kirchlichen Feld bisher so gut wie keine Unterrichtsforschung. Eine Ausnahme bilden die drei Fallstudien in den »Unterrichtsdramaturgien« (wie in Anm. 13).

Harald Schroeter-Wittke

Als ob ...

Was unterscheidet die Lernorte Schule und Gemeinde?

Wenn man sich mit Jugendtheologie beschäftigt, dann darf man nicht nur Texte betrachten. Ich betrachte daher zunächst Textilien, die ich unserer familiären Kleidungskiste entnommen habe.

1. T-Shirt I: *Schwarzes T-Shirt mit einem weißen Dirigenten, über dem steht: Ich bin hier der (in Notenschrift) C.H.E.F.* – Das ist Erwachsenentheologie: Die strukturelle Asymmetrie ist klar benannt!

2. T-Shirt II: *Grünes T-Shirt zum Dortmunder Kirchentag 2019 des Westfälischen Landesausschuss mit weißem Aufdruck »Glückauf und Halleluja«.* – Das ist Jugendtheologie, die sich Erwachsene ausgedacht haben.

3. *MSV-Trikot mit Zoo Duisburg:* Ups, dieses T-Shirt hatte ich gar nicht vorgesehen. Das hat sich offenbar von selbst unter die anderen T-Shirts gemischt. Vielleicht, weil es meine Jugendtheologie enthält, die mich auch im Alter noch prägt? Es hat Parallelen zur Kirche und ihrer Jugend. Da geht es häufig um Abstiegskampf – und mittlerweile auch um die Erfahrungen von 2. und 3. Liga. Aber glücklicherweise handelt es sich in diesem Fall um das Aufstiegstrikot von 2015.

4. *Schlabberlätzchen mit Aufdruck »Wenn Mama und Papa nein sagen, dann frage ich eben Oma und Opa!«* – Das ist Kindertheologie: Hier werden alle störenden Flecken aufgesaugt. Hier wird gegen allerlei Erwachsenenverbote angedacht – oft von Erwachsenen übergestülpt.

5. T-Shirt III: *Blaues T-Shirt mit weißem Aufdruck:*

ICH LIEBE

es wenn

MEINE ELTERN

mich zocken lassen

Das ist Jugendtheologie: Gekauft vom eigenen Taschengeld – doppelbödig, gnadenlos ehrlich, provozierend. Und mit dem Kleingedruckten aller Jugendtheologie: »es wenn«.

Freitag vor drei Wochen zum Abendessen saß mein Sohn, knapp 13 Jahre alt, mir mit diesem Blood-, Sweat- and Tears-Shirt gegenüber. Er hatte es sich selbst besorgt und lächelte mich vielsagend an.

Am selben Freitagabend um 22.30h: Ich gehe ins noch hell erleuchtete Zimmer meines Sohnes. Der spielt gerade Fortnite, seit ca. 4 Stunden.

Ich: Appedalle. Es ist halb elf. Ich glaub mein Hamster bohntert.

Er: Papa, es ist Wochenende.

Ich: Ja, und?

Er: Als ob ...

Stauend steht er vor mir, als ob das völlig neu wäre und eigentlich vor den Menschenrechtsgerichtshof gehörte, dass 12jährige schon um 22.30h am Wochenende ins Bett müssten. Alter, komm, erzähl nix ... Als ob ...

Damit sind wir mittendrin im Thema: Als ob ...

Ich habe meinen Sohn diesen Freitag gefragt, was er eigentlich mit diesem ›Als ob‹ so alles ausdrücken würde. Seine Antwort: »Ganz einfach Papa. Ich will dann 'ne Erklärung.« Ja, so einfach kann das Leben sein!

Ich nehme meinen Sohn gern beim Wort und komme zu meiner ersten These:

1. Das ‚Als ob‘ ist pädagogisch fruchtbar, weil es einen Raum für Erklärungen eröffnet

Ich differenziere Erklärungen dabei nach drei Richtungen:

1.1. Es geht um Beziehung: Hier wird jemand aufgefordert, die Beziehung zum anderen zu klären und sich in Bezug auf den anderen zu erklären.

1.2. Es geht um Informationen, um das Durchschauen von Sachverhalten, um Gründe, die allgemein einleuchten und die jenseits unserer Beziehung Plausibilität beanspruchen können. Es geht darum, dass jemand für einen anderen etwas erklärt.

1.3. Es geht um Positionsbestimmung, so wie bei der *Barmer Theologischen Erklärung*. Erklären, wofür man steht und was man verwirft. Erklären, wo Grenzen zu ziehen sind: Das kann durchaus viel Luft, Elastizität und Offenheit haben, wenn man Grenzen zieht. Aber Grenzenlosigkeit ist für uns Menschen in dieser Welt keine lebbare Option. Aus Erklärungen können Bekenntnisse werden. Ich wurde z.B. auf die Barmer Theologische Erklärung als ein Bekenntnis meiner Kirche ordiniert. Aber diese Erklärung war nicht sogleich ein Bekenntnis, dann wäre sie gar nicht erst zustande gekommen. Sondern diese Erklärung ist erst

einige Jahrzehnte später zum Bekenntnis geworden. Zur Beruhigung für alle, die im RU Übergriffe befürchten: Die allerwenigsten Erklärungen haben das Zeug zum Bekenntnis.

Als ob – das befördert pädagogische Prozesse.

2. Das ‚Als ob‘ ist das Lebenselixier für einen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule

Bernhard Dressler hat diesen Punkt in seinen Publikationen immer wieder hervorgehoben.¹ Ihm geht es darum, »auf der Künstlichkeit schulischen Lernens zu insistieren« (192), weil sich die Schule der Auflösung der unmittelbaren Einheit von Leben und Lernen verdankt. Deshalb kann Schule geradezu definiert werden »als Moratorium des ›Lebensernstes« (192). Das, was dort getrieben und gelernt wird, bleibt vorerst ohne größere Konsequenzen für das Leben. Damit muss Schule nicht ständig auf Aktualitäten eingehen, die sich zudem immer rasanter ändern. Vielmehr gilt: »Schulisches Lernen ist relativ anlassunabhängig und kann nur deshalb planvoll sein. Die Schule kann sich damit so weit wie möglich unabhängig von Zeitmoden machen.« (193) Das ohnehin kaum prognostizierbare künftige Leben bildet daher auch nicht den Horizont des Kompetenzerwerbs.

¹ Zuletzt in: B. Dressler, Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, Leipzig 2018. Die folgenden Seitenzahlen beziehen sich auf das dortige Kapitel: »Die Schule als Ort religiöser Bildung« (189–211).

Denn zukünftige Zwecke sind nicht sicher bekannt. Dressler widerspricht daher dem Spruch »Non scholae sed vitae discimus« als schulischem Leitsatz und stellt stattdessen folgenden Zusammenhang her: »Weil wir *für die Schule* lernen, und deshalb überhaupt etwas lernen, werden wir etwas für das Leben gelernt haben« (193). Vor diesem Hintergrund beschreibt er den schulischen Raum von seiner eigenen Sache her als »Probearbeiten« und »Probedenken«, als einen »Schutzraum des ›als ob‹« (194). Schule beinhaltet damit als Lern- und zunehmend als Lebensort eine eigene Welt, in der es dann auch so etwas wie Schulreligion – Dressler nennt dies »eine innerschulische Religionspraxis« (210) – geben kann, die wiederum performativ an die Sachverhalte heranführt, die im Religionsunterricht eine Rolle zu spielen haben. Dies aber setzt voraus, dass »der Unterschied zwischen Schule und Kirche [...] von keiner Seite her mehr zu verwischen [ist]« (211).

Vor diesem Hintergrund macht Dressler deutlich, dass das Ziel des Religionsunterrichts nicht etwa Wertevermittlung oder das Kennenlernen von Religion als einem nicht unwichtigen Faktor für das Gewordensein unserer Gegenwart in Deutschland ist, sondern, ausgerichtet an Grundgesetz Artikel 4, die »Befähigung zur urteilsfähigen Inanspruchnahme des Grundrechts auf negative und positive Religionsfreiheit« (11). »Religiöse Bildung soll also sichern, dass« für eine religiöse wie »für eine religiös abstinenten Lebensform urteilsfähig optiert wird und nicht aus einem Ressentiment heraus« (199). Der Religionsunterricht hat daher nach Grundgesetz Art. 7,3 die Aufgabe zu lehren, dass Religion keine

Privatangelegenheit ist, so sehr sie das auch ist, sondern dass Religion aufgrund der positiven Religionsfreiheit auch in öffentlichen Räumen gestaltet werden darf, soll und kann. Dressler folgert daraus: »Wenn Kinder und Jugendliche lernen sollen, das Grundrecht auf aktive Religionsfreiheit urteilsfähig in Gebrauch zu nehmen, brauchen sie Erfahrungen mit öffentlichen Gestaltungsformen von Religion« (211). Und genau diese Erfahrungen hat die Schule als Probearbeiten, Probedenken, im Modus des »Als ob« anzubieten und argumentativ zu reflektieren. Das Bildungsziel wäre hier verfehlt, wenn am Ende alle sagten: »Ja, dazu hat dann jeder eben seine eigene Meinung.«

3. Dieser Modus des ‚Als ob‘ markiert aber nicht den Unterschied zwischen den Lernorten Schule und Gemeinde

An diesem Punkt haben Bernhard Dressler und ich uns intensiv gerieben. Ich will diesen Punkt aus meiner Sicht noch einmal vertiefen. Unstrittig ist das ›Als ob‹, das wir beide für den Religionsunterricht als unabdingbaren Modus betrachten. Strittig ist, inwiefern dieses ›Als ob‹ als Differenzkriterium zu einer sogenannten authentischen Religionspraxis sinnvoll bzw. hilfreich ist. Klar ist auch, dass der Unterschied zwischen den Lernorten Schule und Kirche bzw. Gemeinde deutlich markiert sein muss, soll der Religionsunterricht seine bisherige Stellung im gesellschaftlichen und staatlichen Rechtsgefüge auf Dauer behalten. Aber was macht diesen Unterschied aus?

Hier helfen m.E. weder die Kategorien des ›Als ob‹ weiter noch die des »Au-

thentischen«². Das ›Als ob‹ gehört nach Paulus in 1. Kor 7,29–31 sozusagen zur DNA christlichen Lebens: Haben als hätte man nicht. Dies betrifft nach Paulus, der an diesem Punkt ausschließlich Männer anredet, die Ehepartnerin genauso wie den Besitz, das Weinen, die Freude; es betrifft die gesamte christliche Weltnutzung. Begründung: »Denn das Gehabe dieser Welt vergeht« (1. Kor 7,31).³ So übersetzt Christine Gerber hier das griechische Wort *schema*. Hos mä – wie nicht, als ob – so lautet das griechische Wort hier in 1. Kor 7. Diese hos-mä-Struktur bestimmt die Lebensführung aller Christinnen und Christen und daher auch das Leben in der Gemeinde. Sie kann nicht allein für den schulischen Religionsunterricht reserviert bleiben.

Es kommt etwas Historisches hinzu, nämlich die radikale Transformation des volksgemeinschaftlichen Christentums unserer Breitengrade in den vergangenen ca. 50 Jahren mit ihren kulturellen Revolutionen von Popkultur, Medien, Digitalisierung, Demokratisierung etc. All dies hat auch in den Kirchen seinen Niederschlag gefunden und neue Gestalten und Frömmigkeiten des Christentums hervorgebracht, die bis vor kurzem als flächendeckende Frömmigkeitspraxis noch als undenkbar galten: vom Gehorsam zum Sich-Einmischen, von weitgehend als homogen erlebten Kulturen und Milieus zur Pluralisierung erlebter Kulturen und Milieus, von der Bindung an vorgegebene Lehren zur individuellen Lebensgestaltung in jeglicher Hinsicht inklusive der allgegenwärtigen Probleme der Qual der Wahl, von der strengen Kirchenbankordnung zur offenen Bestuhlung von Kirchen, vom sonntäglichen Hauptgottesdienst zu einer Vielzahl von Kasual-Gottesdiensten, von der

Passionsfrömmigkeit zum Weihnachtschristentum etc. Die vormals durch Liminalität gekennzeichneten Rituale werden zunehmend liminoid. Victor Turner, der diese ritualtheoretische Perspektive entwickelt hat, hat dies vor 30 Jahren auf die schöne Formulierung gebracht: »Vom Ritual zum Theater.«⁴ Ich erweitere es nach 30 Jahren popkultureller globaler Entwicklung: vom Ritual zum Event. Hier ist die Freiwilligkeit der Teilnahme entscheidend, während es beim Liminalen hieß: Mitgegangen – mitgefangen! Das gibt es eben auch nicht mehr in der Kirche. Rituale z.B. wollen persönlich mitgestaltet, zuweilen gar ausgestaltet werden. Kirche wird zunehmend als Event inklusive der dazu gehörenden Eventualität genutzt.⁵ Deshalb gilt: Das ›Als ob‹ charakterisiert eben auch den Lernort Gemeinde.

Dazu kommt, dass auch auf der Gemeindeseite die Rede vom Authentischen problematisch geworden. »Authentizität«⁶ ist eine »Zuschreibungs-

2 Vgl. dazu F. Dinger, Religion inszenieren, Tübingen 2018, passim (Sachregister).

3 C. Gerber, Ehelos, ehelfrei oder haben als hätte man nicht? Enthaltensamkeit als Lebenskonzept nach dem 1. Korintherbrief, in: A. Bieler / C. Gerber / S. Petersen / A. Standhartinger (Hg.), Weniger ist mehr. Askese und Religion von der Antike bis zur Gegenwart, Leipzig 2015, 56.

4 V. Turner, Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels, Frankfurt/M. 1989; vgl. dazu H. Schroeter-Wittke, Übergang statt Untergang. Victor Truners Bedeutung für eine kulturtheologische Praxistheorie, in: ThLZ 128 (2003), 575–588.

5 Vgl. H. Schroeter-Wittke, Event(uelle) Kirche, in: R. Janus / F. Fuchs / H. Schroeter-Wittke (Hg.), Massen und Masken. Kulturwissenschaftliche und theologische Annäherungen, Wiesbaden 2017, 71–78.

6 C. Wiesinger: Authentizität. Eine phänomenologische Annäherung an eine praktisch-theologische Herausforderung, Tübingen 2019.

kategorie« (112), keine Eigenschaft, ein »Resonanzphänomen« (283), insbesondere, was Bildungsprozesse angeht, und nichts, was »in Besitz zu nehmen oder einzufordern« (285) wäre. Diese religiöse Authentizität nur in der Gemeinde und nicht in der Schule zu verorten, wäre ebenso unangemessen wie das »Als ob« nur in der Schule und nicht auch in der Gemeinde wahrnehmen zu wollen.

4. Was noch alles kein Unterschied ist zwischen den Lernorten Schulen und Gemeinde

1. Konfessionalität:⁷ In beiden Lernorten spielt das jeweilige Bekenntnis eine Rolle.

2. Professionalität:⁸ In beiden Lernorten spielt das öffentliche Erklären, die öffentlich zugängliche Erkenntnis eine Rolle. Kein Professor, der nicht auch Konfessor wäre. Keine Erkenntnis ohne Bekenntnis. Es gehört zur (nicht nur wissenschaftlichen) Redlichkeit, dass beides offen gestanden sein muss, wenn es nicht unter Machtmissbrauchsverdacht fallen soll.

3. Performativität: In beiden Bereichen wird nicht nur gedacht, sondern auch performt: Darstellung und Mitteilung hatte Schleiermacher das genannt. Performance führt dabei auch immer eine reflexive Dimension mit sich. Ob es hier für den Religionsunterricht einen strukturellen Unterschied zu anderen Schulfächern gibt, wie Florian Dinger in seiner sehr gründlichen Dissertation »Religion inszenieren« zum performativen Religionsunterricht andeutet, wenn er zwischen »artifizieller und authentischer Performance«⁹ differenziert, erscheint mir letztlich zweifelhaft. Denn

im Englischunterricht bin ich auch nicht in England, im Sportunterricht nicht im Sportverein, im Musikunterricht nicht im Konzert etc. Dennoch übe ich Englisch, Sport und Musik aus. Strukturell Vergleichbares gilt für das Verhältnis von Religion und Religionsunterricht. Der Performanceforscher Marvin Carlson geht von der Grundeinsicht aus, dass »doing« und »performing« zu unterscheiden sind: »The difference between doing and performing [...] would seem to lie not in the frame of theatre versus real life but in an attitude – we may do actions unthinkingly, but when we think about them, this introduces a consciousness that gives them the quality of performance.«¹⁰ In Schulen wie in christlichen Gemeinden geht es um »to perform religion«, nicht einfach um »to do religion«. Christlicher Glaube ist »denkender Glaube«¹¹, insofern er weder eine Un-

7 Vgl. dazu P. Steinacker: Ohne Konfession kein christlicher Glaube? Konfessionen als Ausdruck des Pluralismus im Christentum, in: M. Lasogga / M. Rein / E. Blanke (Hg.), Weltanschaulicher und religiöser Pluralismus – Herausforderungen für den christlichen Glauben. Theologisches Symposium anlässlich des 100. Geburtstags von Carl Heinz Ratschow, Hannover 2013, 73–109.

8 Vgl. dazu S. Leonhard, Religionspädagogische Professionalität. Eine empirisch-theologische Studie im Horizont des Pathischen, Göttingen 2018.

9 F. Dinger, Religion inszenieren [wie Anm.2], 294.

10 M. Carlson, Performance. A Critical Introduction, London 1996, 4.

11 Vgl. dazu, eine Formulierung Harnacks aufgreifend, C.H. Ratschow, Das Christentum als denkende Religion, in: Ders., Von den Wandlungen Gottes. Beiträge zur Systematischen Theologie, Berlin/New York 1986, 3–23; sowie P. Steinacker, Denkender Glaube und Kritische Theorie. Reflexionen zum Verhältnis der Theologie Carl Heinz Ratschows zur Frankfurter Schule, in: NZSTh 30 (1988), 149–162.

mittelbarkeit noch ein *ex opere operato* kennt. Diese performative Dimension bedeutet zugleich, »Gestalten als Form des Erkennens«¹² wahrzunehmen. Für den Religionsunterricht etwa heißt dies, sich viel Gedanken darüber zu machen, wie ein solches Gestalten unterrichtlich Gestalt finden kann.

4. Vertrauensbildung: Schule wie Gemeinde geht es darum, dass Vertrauen gebildet werden kann und wird: von der Einbildung über die Grundbildung – aufgeteilt in Grundwissen, Abgrundwissen und Vorabgrundwissen – bis hin zur Ausbildung: Glaube ist Vertrauenssache. Vertrauen stellt das Ergebnis eines Bildungsprozesses dar. Schulen und Gemeinden bewegen sich hoffentlich im Rahmen vertrauensbildender Maßnahmen.

Konfessionalität, Professionalität, Performativität, Vertrauensbildung: Ich werde diesen Zusammenhang jetzt mit einem Break versuchen aufzuführen.

BREAK: WAS FÜR EIN VERTRAUEN

Hemd ausziehen, darunter T-Shirt IV: Offizielles grünes Kirchentags-T-Shirt Dortmund 2019:

Auf eine Sprechblase am Herzen, die auch Luftballons darstellen, hinweisend: Hier stand mal drauf: »Was für ein Vertrauen (2. Kön 18,19)«. Aber nach zweimal Wäsche war der Aufdruck weg. Nun ist nur noch eine Leerstelle da. Offenbar ist Vertrauen eine ganz schön brüchige Angelegenheit, schnell weggewischt, wie weggepusht. Dennoch: Wenn man im Rücken eine Verheißung hat, dann kann man auch mit solchen Leer- und Lehrstellen leben – gerade jugendtheologisch:

Umdrehen, auf dem Rücken von T-Shirt IV steht: »Schöner als wie woanders«.

Genug der Textilien – ich komme nun zum Text. Ich lese Ihnen einen längeren Bibeltext vor, der die Vertrauensfrage stellt. Aus ihm stammt die Kirchentagslösung für Dortmund: Was für ein Vertrauen. Dieser Text kreist implizit auch um die Frage des »Als ob« und zeigt, dass Vertrauen vor allem in Krisen wächst. Dieser Text zeichnet religionsgeschichtlich die erste große Bewährungsprobe des Monotheismus nach, der aus der Ohnmacht geboren wird, nicht aus der Allmacht. Wäre diese Geschichte damals anders ausgegangen, wären wir heute keine Christen. Interessanterweise gehört dieser Text überhaupt nicht zu unserem Grundrepertoire an Geschichten vom jüdischen und christlichen Glauben.

Wir schreiben das Jahr 701 vor Christus. Ein riesiges Heer steht vor den Toren Jerusalems und bedroht die Stadt. Der biblische Text berichtet, es sollen mindestens 185.000 Menschen gewesen sein. Es handelt sich um ein Heer der Assyrer. Seit Jahrzehnten schon unterjochten sie mit grausamer Hand alle Völker, die sich ihnen entgegenstellen.

So war es 20 Jahre zuvor auch schon mit dem Nordreich Israel geschehen. Damals war dessen Hauptstadt Samaria von den Assyrern platt gemacht worden. Die Bevölkerung war ins assyrische Großreich deportiert worden. Und von woanders entwurzelte Menschen waren im Nordreich angesiedelt worden. Viele Menschen waren damals nach Jerusalem

12 R. Lankau, Gestalten als Form des Erkennens. Kreativität und (Digital-)Technik in Kunstpädagogik und Mediengestaltung, München 2014.

geflohen. Das hatte zu einem ungeheuren Wachstumsschub dieser kleinen Stadt geführt mit all den sozialen, wirtschaftlichen und baulichen Problemen, die solch eine Fluchtwelle mit sich bringt. Aus den Zurückgebliebenen und den Hinzugetriebenen entstanden im ehemaligen Nordreich Israel die Samaritaner, die dann später von den Bewohnern des Südreichs Juda nicht mehr als ihresgleichen angesehen werden. Wir kennen das aus der Geschichte vom barmherzigen Samaritaner, die Jesus 730 Jahre später erzählen wird.

Aber da sind wir noch lange nicht, sondern wir befinden uns vorerst immer noch 701 vor Christus vor den Toren Jerusalems. Die Assyrer haben soeben Lachisch eingenommen. Lachisch, das war die wichtigste Festung Judas, die als uneinnahmbar galt, die war nun dem Erdboden gleichgemacht. Und nun stehen die Assyrer vor den Mauern Jerusalems mit überlegener modernster Waffentechnik und Kriegsführung. Die Assyrer z.B. haben tausende Pferde. Die Jerusalemer wissen noch nicht einmal, wie Reiten geht.

In den Mauern Jerusalems sehen wir einen verzweiferten König, Hiskia, und einen Propheten, Jesaja. Dieser ringt und wirbt verzweifelt darum, alle Macht und alle Ohnmacht auf den einen Gott zu setzen, auf den Gott, der auch das in seiner Hand hält, was diese Übermacht da draußen aufbietet. Drinnen: Zittern, Zagen, Bangen. Und draußen: Großmacht, Großkotz, Spott und Hohn.

Und dann ergreift Rabschake, der oberste Heerführer des assyrischen Königs, das Wort. Und seine Rede stampft das Selbstbewusstsein der Jerusalemer in Grund und Boden. Wenn Worte töten

könnten – hier werden sie gesprochen. Normal kann da kein Gras mehr wachsen, und jedes Vertrauen ist wie weggepusht. Und in der Tat: Am Ende seiner vernichtenden Rede steht Sprachlosigkeit – doch anders, als man sich das denkt.

2. Könige 18,17–37 (Bibel in gerechter Sprache):

¹⁷Doch der König von Assur sandte Tartan, Rabsaris und Rabschake mit einem großen Heer aus Lachisch zum König Hiskija nach Jerusalem. Sie zogen hinauf und kamen nach Jerusalem. Als sie nun hinaufgezogen und angekommen waren, blieben sie an der Wasserleitung des oberen Teiches stehen, die an der Straße des Walkerfeldes liegt. ¹⁸Dann riefen sie den König, aber es traten zu ihnen nur der Palastvorsteher Eljakim ben-Hilkija, der Schreiber Schebna und der Sprecher Joach ben-Asaf hinaus. ¹⁹Rabschake sagte zu ihnen: »Sagt zu Hiskija: So spricht der Großkönig, der König von Assur: Was ist das für ein Vertrauen, auf das du baust? ²⁰Du hast nichts als Lippengeschwätz geredet – zum Krieg aber braucht man guten Rat und Macht! Also: Auf wen vertraust du, dass du dich von mir politisch losgesagt hast? ²¹Du vertraust wohl auf Ägypten, dieses geknickte Schilfrohr, das allen, die sich darauf stützen, in die Hand dringt und sie durchbohrt! Denn so macht es der Pharao mit allen, die auf ihn vertrauen. ²²Wenn ihr aber nun zu mir sagt: »Wir vertrauen auf die Ewige, unsere Gottheit!« Ist es nicht so, dass Hiskija ihre Kulthöhen und ihre Altäre verschwinden ließ und er zu Juda und Jerusalem gesagt hat: »Nur vor diesem Altar in Jerusalem sollt ihr euch niederwerfen!«? ²³Nun also: Gehe doch mit meinem Herrn, dem König von Assur, eine Wette ein: Ich werde dir 2.000 Pferde geben – kannst du mir für sie Reiter geben? ²⁴Wie willst du auch nur einen Statthalter, selbst einen der Unbedeutendsten von den Vasallen meines Herrn, zum Umkehren bewegen? Du vertraust ja selbst nur auf Ägypten, auf seine Wagen und seine

Gespanne! ²⁵Zudem: Bin ich denn ohne die Ewige gegen diesen Ort hinaufgezogen, um ihn zu zerstören? Die Ewige selbst hat zu mir gesagt: ›Zieh hinauf gegen dieses Land, um es zu zerstören!‹²⁶ Da sagten Eljakim ben-Hilkija, Schebna und Joach zu Rabschake: ›Sprich doch mit deinen Untergebenen auf Aramäisch, denn wir verstehen es! Sprich nicht mit uns vor den Ohren des Volkes, das sich an der Stadtmauer aufhält, auf Judäisch!‹²⁷ Daraufhin sagte Rabschake zu ihnen: ›Hat mich etwa mein Herr nur zu deinem Herrn und zu dir gesandt, um diese Dinge zu besprechen? Oder nicht etwa auch zu den Menschen, die innerhalb der Stadtmauern wohnen und die mit euch Kot essen und Urin trinken?‹²⁸ Rabschake stand erneut auf, rief mit lauter Stimme auf Judäisch, sprach und sagte: ›Hört das Wort des Großkönigs, des Königs von Assur! ²⁹So spricht der König: Lasst euch nicht von Hiskija täuschen, denn er kann euch nicht aus meiner Hand retten! ³⁰Hiskija soll euch doch nicht auf die Ewige verträsten, wenn er sagt: ›Auf jeden Fall wird uns die Ewige retten! Diese Stadt wird nicht in die Hand des Königs von Assur gegeben! ³¹Hört nicht auf Hiskija! Denn so spricht der König von Assur: Schließt mit mir ein Friedensabkommen! Tretet zu mir über, dann wird eine jede von euch unter ihrem Weinstock und ein jeder unter seinem Feigenbaum essen und alle werden Wasser aus ihrer Grube trinken, ³²bis ich komme! Dann werde ich euch in ein Land, das wie euer Land ist, mitnehmen, in ein Land von Getreide und Most, in ein Land von Brot und Weinbergen, in ein Land von Olivenbäumen und Honig – ihr werdet leben und nicht sterben! Hört nicht auf Hiskija, der euch verführt, indem er sagt: ›Die Ewige wird uns retten!‹ ³³Hat es denn irgendeine von den Gottheiten der Völker vermocht, das eigene Land aus der Hand des Königs von Assur zu retten? Wo sind denn die Gottheiten von Hamat und Arpad? ³⁴Wo sind die Gottheiten von Sefarwajim, Hena und Awa? Ja, haben sie etwa Samaria aus meiner Hand

gerettet? ³⁵Wer von all diesen Landesgottheiten hat ihr Land aus meiner Hand gerettet? Ja, soll nun etwa die Ewige Jerusalem aus meiner Hand retten?‹³⁶ Das Volk aber schwieg und antwortete ihm mit keinem Wort, denn es gab einen Befehl des Königs, und der besagte: ›Ihr dürft ihm nicht antworten!‹³⁷ Darauf gingen der Palastvorsteher Eljakim ben-Hilkija, der Schreiber Schebna und der Sprecher Joach ben-Asaf zu Hiskija, während sie ihre Kleider zerrissen. Sie berichteten ihm die Worte von Rabschake.

Als ob ... Nicht-Antworten als Bekenntnis: Was für eine Geschichte – mit dem Vertrauen! Hier steht der eine Gott auf dem Spiel, der die ganze Welt in seinen Händen hält. Das Vertrauen auf diesen Gott hat nichts in der Hand, was es vorweisen oder zeigen könnte. Dieser Glaube an den einen Gott scheint ohnmächtig zu sein gegenüber der Übermacht dieses Rabschake. Die Einwohner Jerusalems damals halten an ihrem, dem einen Gott fest – gegen allen Augenschein! Darin wurden sie unterwiesen – Evangelische Unterweisung, könnte man sagen. Sie setzen ihr Vertrauen darauf, dass Gott sie unterhält – Gute Unterhaltung¹³. Und sie unterstellen dieser Welt in all ihrer Ausichtslosigkeit, dass dieser eine Gott sie nicht verlassen wird – eine mutige Unterstellung, die alles verändert. Wie ging die Geschichte damals weiter?

Ziemlich verrückt. Warum, weshalb, wieso – wir wissen es nicht – aber Tatsache ist: Die Assyrer zogen plötzlich völlig hektisch wieder ab. Die Archäologen bestätigen dies heute anhand von Ausgrabungen, die keine Zerstörung Jerusalems

13 Vgl. dazu H. Schroeter-Wittke, Art. Unterhaltung, in: TRE 34 (2002), 397–403.