

**BEITR**



**BAND 16**

**ÄGEZU**

**Nina Rothenbusch**

**RKIND**

**STUDENTISCHE GOTTESVORSTELLUNGEN**  
**Empirische Untersuchungen zur**  
**Professionalisierung der Wahrnehmung**

**ERUND**

**JUGEN**

**DITHEO**

**LOGIE**

kassel  
university



press

# **Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie**

Band 16

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz  
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel



Nina Rothenbusch

## **Studentische Gottesvorstellungen**

Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung  
der Wahrnehmung

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Freudenberger-Lötz

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Tom Kleffmann

Tag der mündlichen Prüfung

9. März 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2012  
ISBN print: 978-3-86219-310-3  
ISBN online: 978-3-86219-311-0  
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-33113>

2013, kassel university press GmbH, Kassel  
[www.uni-kassel.de/upress](http://www.uni-kassel.de/upress)

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design, Kassel  
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel  
Printed in Germany

Dirk

Caroline, Ariane und Konrad  
in Dankbarkeit gewidmet



## **Vorwort**

Die vorliegende Arbeit stellt einen wertvollen Beitrag zur religionspädagogischen Forschung und Praxis der Lehrerbildung dar. Ich freue mich sehr, dass sie nunmehr veröffentlicht vorliegt.

Nina Rothenbusch hat sich intensiv mit studentischen Gottesvorstellungen befasst, Kompetenzen von Studierenden ermittelt und daraus wichtige Hinweise für die Lehrerbildung ableiten können. Die Untersuchungsergebnisse lassen sich hervorragend in das Kasseler Modell der Professionalisierung in theologischen Gesprächen einbinden. Sie erhellen bislang weitgehend unentdeckte Zusammenhänge und betonen den Erwerb einer engagierten forschenden bzw. selbstreflexiven Haltung von Beginn des Studiums an. Erkennbar wird zudem, wie wichtig ein vernetzter Kompetenzerwerb ist, der verschiedene Kompetenzbereiche berücksichtigt und gezielt entwickeln hilft.

Besondere Beachtung verdienen die Kapitel 5 und 6. Die Erarbeitung des Untersuchungsdesigns, die Entwicklung der Hypothesen, die Durchführung und Dokumentation der Einzeluntersuchungen und insbesondere die methodisch versierte und gleichzeitig schöpferisch-kreative Auswertung und Interpretation der Daten erlauben höchst bedeutsame empirische Einsichten. Für die Lehrerbildung liefert die Arbeit eine Sehhilfe für die Wahrnehmung studentischer Eingangskompetenzen bzw. für die Wahrnehmung der Kompetenzen von Lehrkräften, die sich im Bereich Theologischer Gespräche fortbilden wollen. Auf dieser Grundlage können Schritte der Kompetenzerweiterung gezielt und gemeinsam mit den Studierenden/Lehrenden geplant und realisiert werden.

Nina Rothenbusch hat im Anschluss an ihre hier veröffentlichten Untersuchungsergebnisse neue Lehrveranstaltungsformate an der Universität Kassel entwickelt. Es gelingt, die in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Erkenntnisse anzuwenden und neue Wege in der Lehrerbildung zu eröffnen. Interessierte Leserinnen und Leser dürfen gespannt sein auf weitere Publikationen der Autorin. Doch erst einmal wünsche ich allen Leserinnen und Lesern, dass das vorliegende Werk die eigene Arbeit inspirieren kann.

Kassel, im März 2013

Petra Freudenberger-Lötz

## Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>13</b>
<b>2. Grundbedingungen der Wahrnehmung .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Bedeutung im Kontext.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Allgemeines.....</b>	<b>25</b>
2.2.1 Empfinden .....	27
2.2.2 Wahrnehmen.....	28
2.2.3 Klassifizieren .....	29
<b>2.3 Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung .....</b>	<b>32</b>
<b>2.4 Wahrnehmung und Erkenntnis.....</b>	<b>34</b>
<b>2.5 Wahrnehmung, Erkenntnis, Denken und Bewusstsein .....</b>	<b>37</b>
<b>2.6 Wahrnehmung und sozialer Kontext .....</b>	<b>40</b>
<b>2.7 Fazit.....</b>	<b>41</b>
<b>2.8 Wahrnehmung gesellschaftlicher Gegebenheiten .....</b>	<b>43</b>
2.8.1 Globalisierung .....	44
2.8.2 Gesellschaftliche Veränderungen, Postmoderne und Pluralismus .....	46
2.8.3 Pluralität der Religionen.....	53
2.8.4 Exkurs: Der spirituelle Wanderer .....	61
2.8.5 Demografische Veränderungen .....	67
2.8.6 Gesellschaftliche Veränderungen und schulische Bildungsprozesse .....	73
2.8.7 Fazit .....	81
<b>3. Wahrnehmung von Gottesvorstellungen.....</b>	<b>82</b>
<b>3.1 Glaube, Religiosität und Gottesvorstellungen.....</b>	<b>82</b>
3.1.1 Glaube.....	82
3.1.2 Religiosität und Religion .....	85
3.1.3 Mehrdimensionalität religiöser Bildungsprozesse .....	91
3.1.4 Exkurs: „Fachdidaktische Perspektive Studierender auf den Religionsunterricht“ (Studie Siegen/Passau).....	94
3.1.5 Die individuelle Gottesvorstellung.....	102
<b>3.2 Ausgewählte empirische Befunde und kontextrelevante         religionspädagogische Ansätze .....</b>	<b>105</b>
3.2.1 Der Kinderglaube.....	106
3.2.2 Kindertheologie und „Theologische Gespräche“ .....	110
3.2.3 Gottesvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen .....	117
3.2.4 Empirische Untersuchung von Faix .....	118
3.2.5 Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern - Gramzow .....	128
<b>3.3 Zusammenfassung .....</b>	<b>131</b>

<b>3.4</b>	<b>Forschungslücke: Gottesvorstellungen von TheologiestudentInnen .....</b>	<b>136</b>
3.4.1	Drei Dimensionen des religionspädagogischen Handelns .....	138
<b>4</b>	<b>Entwicklungsverlauf und Durchführung der empirischen Untersuchungen .....</b>	<b>146</b>
<b>4.1</b>	<b>Allgemeiner Überblick .....</b>	<b>146</b>
4.1.1	Die „drei“ Phasen des gesamten Prozesses.....	146
<b>4.2</b>	<b>Die erste Phase .....</b>	<b>152</b>
Begründungszusammenhang der ersten Phase.....		152
4.2.1	Überblick über die aktuelle Forschungslage .....	154
4.2.2	Geplantes methodisches Vorgehen der ersten Phase.....	158
4.2.3	Methodendesign der ersten Untersuchung .....	160
4.2.4	Durchführung und Ergebnisse der ersten Untersuchung .....	163
4.2.5	Methodendesign der zweiten Untersuchung.....	169
4.2.6	Durchführung und Ergebnisse der zweiten Untersuchung .....	170
4.2.7	Fazit - Erste Phase.....	175
<b>4.3</b>	<b>Die zweite Phase .....</b>	<b>176</b>
4.3.1	Begründungszusammenhang der zweiten Phase .....	177
4.3.2	Überblick über die aktuelle Forschungslage .....	185
4.3.3	Durchführung und Ergebnisse des ersten Blockseminars .....	199
4.3.4	Fazit des ersten Blockseminars.....	206
4.3.5	Konsequenzen .....	207
4.3.6	Planung des zweiten Blockseminars .....	209
4.3.7	Durchführung und Ergebnisse des zweiten Blockseminars .....	210
<b>4.4</b>	<b>Die dritte Phase .....</b>	<b>218</b>
<b>5</b>	<b>Qualitative Auswertung der studentischen Daten .....</b>	<b>220</b>
<b>5.1</b>	<b>Allgemeine Ausgangsfragen .....</b>	<b>220</b>
<b>5.2</b>	<b>Prozess der Datenauswahl .....</b>	<b>221</b>
5.2.1	Die Briefe .....	222
5.2.2	Allgemeine Beobachtung .....	224
<b>5.3</b>	<b>Qualitative Analyse .....</b>	<b>227</b>
5.3.1	Grounded Theory .....	227
5.3.2	Heuristischer Ansatz .....	229
5.3.3	Gegenstandsbezogene Theoriebildung.....	229
5.3.4	Qualitative Inhaltsanalyse .....	230
<b>5.4</b>	<b>Vorgehensweise bei der Analyse der studentischen Daten</b>	<b>230</b>
5.4.1	Offenes Kodieren .....	230
5.4.2	Axiales Kodieren I .....	233

<b>5.5</b>	<b>Axiales Kodieren II</b> .....	<b>263</b>
5.5.1	Analyse nach Härle .....	263
5.5.2	Individuelle Freiheit.....	267
5.5.3	Zeugnishaft- bekennende Aussagen .....	270
5.5.4	Studentische Aussagen und Theodizee.....	271
5.5.5	Analyse nach Faix .....	272
<b>5.6</b>	<b>Kompetenzdimensionen</b> .....	<b>291</b>
5.6.1	Theologische Dimension .....	292
5.6.2	Selbstreflexive Dimension .....	294
5.6.3	Pädagogische Dimension .....	295
<b>5.7</b>	<b>Qualitative Inhaltsanalyse</b> .....	<b>296</b>
5.7.1	Die theologische Dimension in den Briefen.....	299
5.7.2	Rekonstruktion und begriffliche Präzisierung .....	299
<b>5.8</b>	<b>Selektives Kodieren</b> .....	<b>304</b>
5.8.1	Die pädagogische Dimension in den Briefen .....	304
5.8.2	Die selbstreflexive Dimension in den Briefen und Fragen .....	305
<b>5.9</b>	<b>Ergebnisse</b> .....	<b>309</b>
5.9.1	„Christlich-dreieinige“ Gottesvorstellung .....	309
5.9.2	„Deistisch-theistische“ Gottesvorstellung .....	310
5.9.3	„Esoterisch-transzendente“ Gottesvorstellung .....	310
<b>5.10</b>	<b>Überblick Gottesvorstellungen</b> .....	<b>311</b>
<b>6</b>	<b>Bedeutung der Untersuchungsergebnisse</b> .....	<b>315</b>
<b>6.1</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>315</b>
6.1.1	Allgemeines zu den Ergebnissen.....	315
6.1.2	Kompetenzorientierte Betrachtung .....	317
<b>6.2</b>	<b>Deutungsansätze und Deutungsebenen</b> .....	<b>322</b>
6.2.1	Allgemeines .....	322
6.2.2	Orientierungskompetenz.....	327
6.2.3	Sozialisationstheoretische Deutungsebenen .....	328
6.2.4	Makroebene - Pluralismus .....	329
6.2.5	Mesoebene - Kompetenzdimensionen.....	331
6.2.6	Forschender Blick und Kompetenzerwerb (selbstreflexive Dimension).....	337
6.2.7	Der Religionslehrer (religionspädagogische Dimension).....	341
6.2.8	Mikroebene – Wahrnehmungskompetenz .....	343
<b>6.3</b>	<b>Perspektiven für die Hochschuldidaktik</b> .....	<b>347</b>
<b>6.4</b>	<b>Ausblick</b> .....	<b>349</b>
<b>7</b>	<b>Forschungsbibliographie</b> .....	<b>356</b>
7.1.1	Bücher und Aufsätze .....	356



## 1. Einleitung

*„Es ist ein herrliches Gefühl, die Einheitlichkeit eines Komplexes von Erscheinungen zu erkennen, die der direkten sinnlichen Wahrnehmung als getrennte Dinge erscheinen.“ (Albert Einstein)*

Die hier vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines Forschungsprozesses, der sich aus mehreren aufeinander aufbauenden empirischen Untersuchungen zusammensetzt. Die ersten empirischen Untersuchungen wurden mit Grundschulern durchgeführt und die gewonnenen Daten verwendet, um Studierenden einen Zugang zu kindlichen Gottesvorstellungen zu ermöglichen. Alle Untersuchungen und die daraus resultierenden Ergebnisse hängen letztlich zusammen, bedingen einander und ergeben ein sinnvolles Ganzes. Hierbei kommt vor allem der Fähigkeit, differenziert wahrnehmen zu können, eine zentrale Funktion zu. Auf der Suche nach möglichen Erklärungsansätzen für bestimmte Beobachtungen wurde es wichtig, genau hinzusehen und die unterschiedlichen Bedingungen zu erkennen, die für die Ergebnisse relevant zu sein scheinen und die es möglich machen, die kausalen Zusammenhänge darstellen zu können. Die eigene Wahrnehmung musste dabei stets kritisch hinterfragt werden, um sinnvolle Vernetzungen vornehmen zu können.

Die kindlichen und studentischen Gottesvorstellungen, die es für mich im Zusammenhang mit dieser Untersuchung auf unterschiedlichen Ebenen wahrzunehmen galt, stellen sich als sehr komplex dar. Wahrnehmung, so wie sie im hier verwendeten Kontext zu verstehen ist, bedarf gewisser Grundbedingungen und Fähigkeiten. Sie ist eine wichtige Kompetenz jedes Lehrenden (nicht nur im religionspädagogischen Kontext) und geht weit über die in der empirischen Untersuchung bedeutsame „Wahrnehmung von kindlichen Gottesvorstellungen“ hinaus. Wahrnehmung hat richtungswei-

sende Bedeutung für Lehrerinnen und Lehrer<sup>1</sup> (künftig LehrerInnen) und nimmt entscheidenden Einfluss auf die Qualität und Effektivität des Unterrichts. Für Lehrende ist es wichtig, Schülerinnen und Schüler einerseits als Individuen, andererseits als Gruppe wahrzunehmen und gleichzeitig eine ständige Wahrnehmung oder Reflexion der eigenen handlungsleitenden, subjektiven Strukturen vorzunehmen, um sinnvoll und zielführend Lernprozesse planen und initiieren zu können.

In den Fächern Religion und Philosophie, denen die Probleme konstitutiver Rationalität<sup>2</sup> zugeordnet werden<sup>3</sup>, kommt der Wahrnehmung eine besondere Bedeutung zu. Fehlt ein Bewusstsein für die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler, eine Wahrnehmung der schülerrelevanten Probleme und Fragen im theologisch-philosophischen Kontext, kann es passieren, dass an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen (nach z.B. religiöser Orientierung) vorbei unterrichtet wird. Der Lehrende als Individuum mit seinen Überzeugungen und seinem Handeln steht dabei, vor allem in religiösen Bildungsprozessen, im Zentrum der Wahrnehmung des Schülers, wie noch zu zeigen sein wird.

*„Nichts ist im Verstand, was nicht zuvor in der Wahrnehmung wäre.“<sup>4</sup>*

Während des Forschungsprozesses hat sich interessanterweise auch meine eigene Wahrnehmung mehrfach verändern und erweitern müssen. Ausgehend vom ersten Eindruck einer undefinierbaren Störung des geplanten

---

<sup>1</sup> Im weiteren Verlauf der Arbeit werde ich „Lehrerinnen und Lehrer“ durch die Kurzform LehrerInnen ersetzt.

<sup>2</sup> Rothgangel schreibt dazu: Das dahinter stehende Bildungskonzept dokumentiert (PISA-Studie) verschiedene Weltzugänge: kognitive Rationalität, moralisch-evaluative Rationalität, ästhetisch-expressive Rationalität sowie religiös-konstitutive Rationalität. Diese verschiedenen Weltzugänge sind ein Ausdruck dessen, dass es keine einheitswissenschaftliche Weltsicht mehr gibt und für Bildungsprozesse die Fähigkeit des Perspektivenwechsels und das entsprechende Unterscheidungsvermögen konstitutiv sind. Pointiert festgehalten: Religion ist, nach PISA nicht mehr ein Fach, weil es zur Lösung der Probleme des problemorientierten Religionsunterrichts beiträgt, sondern weil Religion einen bestimmten Weltzugang darstellt, der sich von anderen Weltzugängen unterscheidet. Loccum Pelikan (2/2009), 103-106 (vgl.: [http://www.rpi-loccum.de/theo\\_rothgangel.html/](http://www.rpi-loccum.de/theo_rothgangel.html/) 08.07.2011)

<sup>3</sup> Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen in Religionsunterricht, 2. Auflage, Göttingen (2009), 38

<sup>4</sup> Zitat: Thomas von Aquin

Seminarverlaufs entwickelte sich ein spannender Suchprozess. An mehreren Stellen wurde es für mich notwendig, neue Ansätze und Zugänge zu suchen, um anschließend mit einer veränderten Perspektive erneut die Daten zu analysieren. Die Ergebnisse zeigten sich letztlich sehr überraschend und in dieser Deutlichkeit unerwartet. Dies ist für mich das „Herzstück“ der Arbeit.

Die Ergebnisse müssen in Verbindung mit drei für die Lehrerausbildung zentralen und kompetenzrelevanten Bereichen gesehen werden: Universität, Schule und Individuum. Diesen drei Bereichen kommt eine richtungsweisende Funktion zu, vor allem, wenn es um die Ausbildung von Studierenden zur ReligionslehrerInnen geht. Die genannten Bereiche greifen ineinander, bedingen einander und können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Genau hier liegt auch ein zentrales Problem der vorliegenden Arbeit<sup>5</sup>. Die Bereiche müssen einzeln beschrieben und wahrgenommen werden, gehören aber letztlich zusammen. Eine deutliche Abgrenzung ist nur ansatzweise möglich. Es muss immer das Ineinandergreifen der Bereiche im Blick behalten werden. Universität, Schule und Individuum werden in diesen Zusammenhang auswertungsrelevante Dimensionen zugeordnet. Dies sollen im Folgenden kurz beschrieben werden.

## Universität

Dem Bereich „Universität“ wird die *theologische Dimension* zugeordnet. Ein Hochschulstudium soll „bildende“ Momente enthalten und sich dabei nicht auf reine Informationsübermittlung beschränken oder nur auf die absehbare Verwertungssituation bezogen sein<sup>6</sup>, was bedeutet, dass hier auch religionspädagogisches Denken (und im Idealfall auch Handeln) eine wesentliche Rolle spielt. Den Studierenden soll ein solides wissenschaftlich-

---

<sup>5</sup> Da es sich hier um eine empirische Untersuchung im Bereich der Religionspädagogik handelt, wird auch eine der Fachdisziplin entsprechende Darstellung vorgenommen. Es ist denkbar und sehr wahrscheinlich, dass die Ergebnisse sich auf andere Fachbereiche übertragen lassen.

<sup>6</sup> Vgl.: Heymann, Lehrerbildung für einen allgemeinbildenden Fachunterricht, in: Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 196

theologisches Fundament angeboten werden, das ihnen eine persönliche Aneignung von Wissen ermöglicht und gleichzeitig zu einer kritischen Auseinandersetzung mit lebensrelevanten oder theologisch bedeutsamen Fragen herausfordert.

## Schule

Dem Bereich „Schule“ wird die *pädagogische Dimension* zugeordnet. „Schule“ verweist in diesem Zusammenhang auf Zweierlei. Dies ist, was die begriffliche Differenzierung angeht, im ersten Moment möglicherweise irreführend. Dem Bereich „Schule“, wird eine aktive und eine passive Komponente zugeordnet. Im Hinblick auf die Ergebnisse der Untersuchung ist von Bedeutung, dass die Studierenden zuerst „Produkte“ eines Systems sind, das einen pädagogischen Anspruch erhebt. Studierende haben selber eine „Schullaufbahn“ durchlaufen und sind von anderen Lehrenden geprägt worden (passiv<sup>7</sup>). Die Schule ist aber gleichzeitig auch Zielpunkt der späteren pädagogischen Arbeit der Studierenden (aktiv). Lehrende werden in irgendeiner Form pädagogisch handelnd auf Schülerinnen und Schüler, auf Kolleginnen und Kollegen einwirken. Darüber hinaus wird „Schule“ als organisiertes System auf das pädagogische Handeln des Lehrenden Einfluss nehmen und prägend einwirken (passiv/aktiv). Diese beiden Aspekte müssen im Blick behalten werden, wenn es um die Bewertung der Ergebnisse gehen wird.

## Individuum

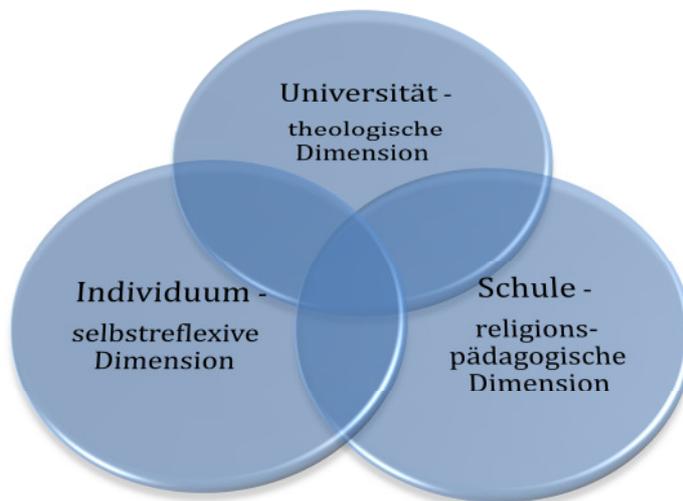
Dem „Individuum“ wird die *selbstreflexive Dimension* zugeordnet. Jeder Mensch ist in seiner Persönlichkeitsstruktur einzigartig. Letztlich sind es Wahrnehmungen, Impulse und Einflüsse unterschiedlicher Art, die prägend auf das Individuum einwirken. Viele handlungsleitende Strukturen bleiben

---

<sup>7</sup> Aus konstruktivistischer Sicht betrachte bedeutet Lernen nicht etwas Vorgegebenes abbilden, sondern Eigenes ausgestalten (Mendl, 2005, 15). So gesehen wäre „passiv“ hier ein falscher Ausdruck. Gemeint ist hier eine indirekte Prägung, die von anderen Lehrenden vorgenommen wird und möglicherweise dazu führt, dass subjektive Theorien gebildet werden (Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, 2000, 70/71).

dabei allerdings unbewusst. Die reflexive und selbstreflexive Kompetenz des Individuums, seine „flexible Identität“<sup>8</sup>, d.h. seine Fähigkeit, sich mit diesen subjektiven und handlungsleitenden Faktoren auseinander zu setzen, wird für den Lehrerberuf immer wichtiger<sup>9</sup>. Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen erkennen, dass vor allem dieser Aspekt für die Religionslehrausbildung von zentraler Bedeutung ist.

### Verschränkung der drei kompetenzrelevanten Bereiche



Es handelt sich hier zunächst lediglich um einen groben Überblick, der differenzierter darzustellen sein wird. Bereits hier sei aber erklärend angemerkt, dass das Ergebnis der Auswertung drei „Typen“ von Studierenden erkennen lässt, die jeweils in den einzelnen Dimensionen ganz charakteristische Merkmale aufweisen. Die jeweiligen Fähigkeiten der einzelnen Studierenden in den drei Bereichen zeigen, wie es um die momentane, für den Reli-

---

<sup>8</sup> Vgl. hierzu: z.B. Eickelpasch/Rademacher, Identität, Bielefeld (2004). Identität ist etwas, das ein Leben lang wird, sie steht nicht ein für allemal fest. Es ist eine Lebensaufgabe seine Identität ständig neu zu suchen und sie nicht als ein für allemal feststehend zu begreifen.

<sup>9</sup> Mendl, Reflexivität, (2008), 239

gionsunterricht so bedeutsame, religionspädagogische Kompetenz<sup>10</sup> des Einzelnen bestellt ist.

Das der Auswertung zugrunde liegende Datenmaterial wurde während eines Blockseminars im WS 2009/10 an der Universität Kassel gewonnen. Ziel des Seminars war es, einen Professionalisierungsprozess bei den Studierenden auszulösen. Anhand empirischen Datenmaterials von Grundschulkindern sollte Studierenden eine Annäherung an kindliche Gottesvorstellungen ermöglicht werden. Dabei sollte durch eine Verschränkung der theologischen Fächer „Religionspädagogik“ und „Systematische Theologie“ herausgestellt werden, wie wichtig systematisch theologisches Wissen ist, um religionspädagogisch sinnvoll arbeiten und weiterführende Konsequenzen ableiten zu können. Interessanterweise löst diese Vorgehensweisen einen Prozess studentischer Selbstreflexion aus, der weitreichender zu sein schien, als zunächst erwartet. Die Dokumentation dieses Prozesses und die genaue Auswertung der Daten führte letztlich zu den Ergebnissen meiner Arbeit.

Ins Zentrum des studentischen Interesses rückte dabei auf mehreren Ebenen<sup>11</sup> die Gottesfrage. Für viele schien diese offensichtlich noch völlig offen und ungeklärt zu sein. Die Tatsache, dass eine solch zentrale Frage religionspädagogisch und systematisch-theologisch angegangen und bearbeitet werden kann und nicht auf der rein subjektiven Ebene bleiben muss, löste vielfältige theologische Gespräche während des Seminars aus. Dabei wurde vielen Studierenden erstmalig deutlich, dass fachwissenschaftliches Wissen, Religionspädagogik und das eigene Denken eng miteinander verknüpft sind und dass dies nicht losgelöst voneinander betrachtet werden kann. Auch der Blick auf die Gottesvorstellungen von Kindern, die ihre Fra-

---

<sup>10</sup> Vgl.: dazu: Theologisch-religionspädagogische Kompetenz, Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung. Empfehlung der gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD Texte 96 (2008)

<sup>11</sup> Erklärend sei hier kurz angemerkt, dass die Studierenden zunächst ihre eigenen Gottesvorstellungen formulieren, sich dann mit den Gottesvorstellungen von Grundschulkindern auseinandersetzen und diese systematisch-theologischen Kategorien zuordnen sollten.

gen und Antworten sehr deutlich zum Ausdruck bringen, ermöglichte den Studierenden neue Perspektiven und gab Anregungen zum Gespräch.

Die Ergebnisse weisen auf ein komplexes, zirkuläres Wechselgeschehen hin, das hier nur ansatzweise dargestellt werden kann. Der gravierende gesellschaftliche Wandel<sup>12</sup> und die Auswirkungen einer pluralistischen, globalen Gesellschaft bringen eine Vielzahl von Veränderungen mit sich. Das hat weitreichende Konsequenzen auch für Schule und universitäre Ausbildung. Universitäre Ausbildung im Fach Evangelische Theologie knüpft immer an vorausgegangener familiärer, schulischer und evtl. auch an kirchlicher Sozialisation an. Auch diese unterliegen einem ständigen Wandel und permanenten Veränderungsprozessen. Unterschiedliche Perspektiven, Erwartungen, Überzeugungen und Anforderungen treffen aufeinander, Rahmenbedingungen verändern sich. Dem Individuum und seiner Fähigkeit, sich selber und andere wahrzunehmen, kommt in diesem zirkulären Geschehen eine zentrale Bedeutung zu. Die Fähigkeit, möglichst flexibel auf Veränderungen reagieren zu können, erfordert, dass der Einzelnen sich bewusst mit seinen äußeren und inneren Gegebenheiten auseinandersetzt.

Wenn Studierende zu ReligionslehrerInnen ausgebildet werden, bringen sie immer eine gewisse (Vor-)Prägungen mit. Diese religiöse Vorprägung ist nicht unerheblich, wie im theoretischen Teil genauer dargestellt wird, denn als Religionslehrer nehmen auch sie ihrerseits wiederum Einfluss auf die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die theologisch-religionspädagogische Ausbildung basiert (oder baut auf) auf Voraussetzungen, die von anderen Lehrenden an anderer Stelle (z.B. Schule) gelegt wurden. Die Voraussetzungen, die Studierende mitbringen, wenn sie ein Studium beginnen, sind unterschiedlich, ebenso wie die individuellen Bedürfnisse und Erwartungen.

---

<sup>12</sup> Zieberitz, Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, in: Hilger/Leimgruber/Zieberitz, Religionsdidaktik, München (2001), 67 f

Um Studierende in ihrer religiösen Entwicklung angemessen fördern zu können und sie zielführend religionspädagogisch ausbilden zu können, muss klar sein, wie sie in Bezug auf zentrale theologische Fragestellungen denken und wo sie stehen. Es ist erstaunlich, dass es in diesem Bereich kaum empirische Untersuchungen gibt. Die vorliegende Arbeit hatte einen solchen Ansatz zunächst auch nicht im Blick. Das empirische Datenmaterial und die qualitative Analyse forderten jedoch eine intensive Auseinandersetzung mit genau diesem Thema: Gottesvorstellungen von Studierenden.

Die empirische Untersuchung weist - betrachtet man die Entwicklung der Studierenden während des Blockseminars - auf ein komplexes Prozessgeschehen hin, das für einzelne Studierende bedeutsam wurde. Diese Entwicklung hängt direkt mit einer veränderten Wahrnehmung seitens der Studierenden zusammen. Durch eine methodisch ausgelöste Irritation, die Konfrontation mit Gottesvorstellungen von Kindern und die Auseinandersetzung mit systematisch-theologischen Kategorien begannen Einzelne ihre eigenen Vorstellungen zu überdenken. Man kann, vorsichtig formuliert, davon sprechen, dass die Studierenden ihre eigene Theologie neu überdenken mussten, um diese ggf. weiter zu entwickeln oder anzupassen. In letzter Konsequenz betrachtet nehmen diese Entwicklungen Einfluss auf das gesamte, oben angedeutete System.

Als zentrales Thema der vorliegenden Untersuchung hat sich „Wahrnehmung“ deutlich heraus kristallisiert. Nicht vorhandene „Wahrnehmung“ wird zu einem zentralen Problem des Religionsunterrichts. „Wahrnehmung“ kann als eine der wesentlichen Kompetenzen eines guten Lehrers angesehen werden und stellt sich immer auch als prozesshaftes Geschehen dar, um nur einige Aspekte zu benennen. Nur wer umfassend andere und sich selber „wahrnehmen“ kann, der ist auch in der Lage, sinnvoll religionspädagogisch zu handeln. Die Forschungsergebnisse von Freudenberger-Lötz zu

theologischen Gesprächen mit Kindern<sup>13</sup> sind ein Beleg dafür, wie wichtig bewusstes Handeln in unterrichtlichen Situationen ist. Das aufmerksame Beobachten und Wahrnehmen dessen, was Kinder zu einem Thema denken und argumentieren, bildet die Basis für sinnvolle Unterrichtsgespräche.<sup>14</sup>

Wahrnehmung ist immer wieder zum zentralen Bezugspunkt für mich als Forschenden geworden. Was steckt in den Daten und welche Bedeutung hat das, was wahrgenommen wird?

In einem ersten theoretischen Teil werden daher die Bedingungen und unterschiedlichen Facetten von Wahrnehmung beleuchtet und die für das Individuum zentralen Wahrnehmungsprozesse beschrieben. Neben den Grundvoraussetzungen wird es dabei um Klassifikationsprozesse, Bedeutungszuweisung und Erkenntnis gehen, die immer auch in sozialem Kontext und unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Gegebenheiten gesehen werden müssen. Der Kinderglauben und die Möglichkeiten der Wahrnehmung von Glauben, Religiosität und Gottesvorstellungen werden thematisiert. Der zweite Teil der Arbeit beschreibt die Entwicklung des Untersuchungsprozesses der gesamten Untersuchungseinheit sowie die Durchführung und den Verlauf der einzelnen empirischen Einheiten. Der Prozess der qualitativen Auswertung der studentischen Daten und die Darstellung der Ergebnisse erfolgt im dritten Teil. Die verschiedenen Ansätze und Untersuchungen, die im Prozess der Auswertung wichtig wurden, werden beschrieben. Im letzten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse bewertet und ein Ausblick gegeben.

Welche Konsequenzen diese Untersuchungsergebnisse für die universitäre Religionslehrerausbildung haben können, muss weitergehend diskutiert werden und kann hier nicht ohne weiteres beurteilt werden. Dennoch bleibt

---

<sup>13</sup> Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Kindern - Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart (2007)

<sup>14</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 222

zu hoffen, dass die Ergebnisse eine Ermutigung sein werden, Seminarveranstaltungen zu planen, die eine fachübergreifende praxisrelevante Ausrichtung im Blick haben und Studierende ermutigen, sich mit der eigenen Theologie auseinanderzusetzen. Es wäre wünschenswert, wenn vermehrt Seminarkonzepte angedacht und umgesetzt würden, die den Studierenden die Möglichkeit geben, die verschiedenen Fachbereiche sinnvoll miteinander zu vernetzen. Wenn die Studierenden zu einer forschenden, selbstreflexiven Haltung ermutigt werden, profitieren vor allem sie selber davon. Wodurch hoffentlich in Zukunft „kompetente“ Lehrer einen lebensrelevanten Religionsunterricht erteilen.

## 2. Grundbedingungen der Wahrnehmung

„Wenn es nur eine einzige Wahrheit gäbe, könnte man nicht hundert Bilder über dasselbe Thema malen.“ (Picasso)

Als Menschen können wir nie die Realität an sich, sondern nur unsere subjektive Wahrnehmung der Realität kennen. Jeder Mensch konstruiert seine eigene Wirklichkeit.<sup>15</sup> Diese Erkenntnis ist nichts Neues, wird aber im Kontext dieser Untersuchung von elementarer Bedeutung sein. Selbst wenn jeder erkennende Mensch seine eigene Wirklichkeit konstruiert<sup>16</sup>, bedeutet das nicht, dass er sich dieser eigenen Wirklichkeit auch bewusst ist.<sup>17</sup> Wie schon einleitend angedeutet, ist es im Zusammenhang mit schulischen Bildungsprozessen von zentraler Bedeutung wahrzunehmen, wie z.B. der status quo einzelner Kinder oder ganzer Klassen ist. Nur davon ausgehend können sinnvoll Lernprozesse initiiert werden.

Lehrende müssen dabei auch ein Bewusstsein für die eigene Sicht entwickeln und zu einem eigenen Standpunkt gelangen. Die Durchdringung eines Themas, das es zu vermitteln gilt, ist wichtig. Inhalte können nur dann sinnvoll weitervermittelt werden, wenn dem Lehrenden bewusst ist, worüber er redet und wie es selber dazu steht. Die Fächer Religion und Philosophie bilden eine Art Meta-Fächer<sup>18</sup>, da sie Aufgaben und Fragestellungen gänzlich anderer Art enthalten.

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind Gottesvorstellungen von Kindern und Studierenden. Diese Gottesvorstellungen wahrzunehmen und im Kontext religiöser Bildungsprozesse sinnvoll mit ihnen weiterarbeiten zu können, stellt die eigentliche Herausforderung dar!

---

<sup>15</sup> Watzlawick, Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit, (1992), 36 f

<sup>16</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 53

<sup>17</sup> Die vorliegende Arbeit basiert auf einem konstruktivistischen Ansatz, der hier aber nicht näher dargestellt werden kann. Vgl. dazu: Schmidt, Siegfried, Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Frankfurt am Main (1987) oder Mendl, Hans (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik, (2005) oder Freudenberger-Lötz, (2007), 53 ff

<sup>18</sup> Obst, (2009), 39

Die Theorien zur religiösen Entwicklung des Menschen versuchen aufzuzeigen, wie sich individuelle Vorstellungen im Laufe des Lebens entwickeln<sup>19</sup>. Sie erhellen aus psychoanalytischer Sicht frühkindliche Erfahrungen, die das Gottesbild beeinflussen, und arbeiten typische Verstehensstrukturen heraus.<sup>20</sup> Solche Theorien können Entwicklungsrichtungen aufzeigen, und es ist hilfreich, sie zu kennen. Die individuelle Entwicklung kann einen den Theorien entsprechenden Verlauf nehmen, bleibt aber dennoch individuell und durch viele Faktoren beeinflussbar. Gottesvorstellungen sind immer subjektiv, sie können aber wahrgenommen und bewusst gemacht werden.

Im Kontext schulischer Bildungsprozesse können unbewusste Vorstellungen (z.B. „subjektiven Theorien<sup>21</sup>“) bei Lehrenden zum Problem werden, sofern sie handlungsleitende Strukturen aufweisen und diese den eigentlichen Unterrichtszielen entgegenstehen. Subjektivität ist in religiösen Fragestellungen eine Realität. Es ist aber möglich, diese ganz bewusst wahrzunehmen und sinnvoll mit ihr umzugehen.

## 2.1 Bedeutung im Kontext

Lernen und Wahrnehmung sind immer aneinander gekoppelt. Wer nicht wahrnehmen kann, kann nicht lernen. Im Zusammenhang mit religiösen Bildungsprozessen muss Wahrnehmung auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Einerseits wird jedes Individuum, auch der Lehrende, durch Prägung und Wahrnehmungsprozesse beeinflusst und entwickelt eine eigene Sicht der Welt. Andererseits ist es möglich, Wahrnehmungsprozesse anzuregen und damit den Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen zu begünstigen. Wahrnehmung bezieht sich im Kontext dieser Arbeit, auf das wahrnehmende Subjekt selbst: einerseits im Sinne der Selbstwahrnehmung (Selbstreflexivität), andererseits in Bezug auf die Objekte, die es wahrzu-

---

<sup>19</sup> Vgl.: z.B. Büttner/Dietrich, Die religiöse Entwicklung des Menschen – Ein Grundkurs, (2000)

<sup>20</sup> Vgl.: Lehmann, Heranwachsende fragen neu nach Gott, (2003), 43

<sup>21</sup> Vgl.: Groeben/Scheele, Grundlagenprobleme eines Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“ - Zum Stand der Diskussion, in: Dann, H.D. u.a. (Hg.), Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Konstanz (1982), 9-12

nehmen gilt (die Schüler), deren Zustand erfasst und verstanden werden soll, um in Zukunft sinnvoll und zielführend arbeiten zu können.

## 2.2 Allgemeines

Um überhaupt wahrnehmen zu können, benötigen wir unsere fünf Sinne. Sie machen uns die Wirklichkeit auf dem Weg der Reizübermittlung zugänglich. Die Wahrnehmung an sich ist noch keine Erkenntnis. Dazu wird sie erst, wenn der durch sie hervorgerufene Sinneseindruck im Erkenntnissubjekt ein passendes Zeichen hervorruft und somit interpretiert wird.<sup>22</sup>

Wahrnehmungsprozesse laufen einerseits rein funktional ab, beinhalten gleichzeitig aber immer auch Bedeutungs- oder Sinnzuweisung. Biologisch betrachtet ist Wahrnehmung zunächst die Fähigkeit des Organismus, mithilfe der Sinnesorgane Informationen aufzusuchen, aufzunehmen und zu verarbeiten. Die Psychologie fasst unter dem Begriff Wahrnehmung die Aufnahme, Auswahl, Verarbeitung und Interpretation von sensorischen Informationen zusammen – und zwar nur der Informationen, die der Anpassung (Adaptation) des Wahrnehmenden an seine Umwelt dienen oder Rückmeldung über Auswirkungen seines Verhaltens geben. So gesehen wären „psychologisch“ betrachtet nicht alle Sinnesreize Wahrnehmungen, sondern nur diejenigen, die kognitiv verarbeitet werden und der Orientierung eines Subjekts dienen.

Verschiedene psychologische Erklärungsansätze bewegen sich zwischen zwei Polen:

*„Ein extrem objektivistischer Standpunkt hält die Wahrnehmung für eine objektive Widerspiegelung der materiellen Welt. Eine extrem subjektivistische Perspektive<sup>23</sup> dagegen geht davon aus, dass Wahrgenommenes immer ei-*

---

<sup>22</sup> Härle, Dogmatik, Berlin (2007), 199

<sup>23</sup> Dieser subjektivistische Standpunkt entspricht im Prinzip dem Konstruktivismus. Von einem konstruktivistischen Blickwinkel aus wird die Entstehung von Wissen in das erkennende Subjekt gelegt (Mendl, 2005), im Mittelpunkt der radikal konstruktivistischen Perspektive steht die Auffassung, dass Wahrnehmung, Konstruktion und Interpretation ist (Freudenberger-Lötz, 2007). Die Existenz von objektiver Erkennbarkeit der Wirklichkeit wird bestritten. Der moderate

ne Konstruktion der wahrnehmenden Person darstellt, eine subjektive Vorstellung von der Realität, die nichts, bzw. wenig Objektives aufweist, das allen Menschen gemeinsam ist<sup>24</sup>. In Kontext religiöser Bildungsprozesse spielt vor allem die subjektive Vorstellung eine Rolle. Religiöses Erleben ist nicht objektiv, sondern wird stets durch ganz individuelles Erleben geprägt. Es liegt immer eine individuelle Konstruktion des Einzelnen vor.

Wahrnehmung ermöglicht sinnvolles Handeln, den Aufbau von mentalen Modellen der Welt und dadurch planerisches Denken. Wahrnehmung ist somit Grundlage von Lernprozessen jeglicher Art.

Wahrnehmungsprozesse können folgendermaßen dargestellt werden:

### Subjektivität der Wahrnehmung

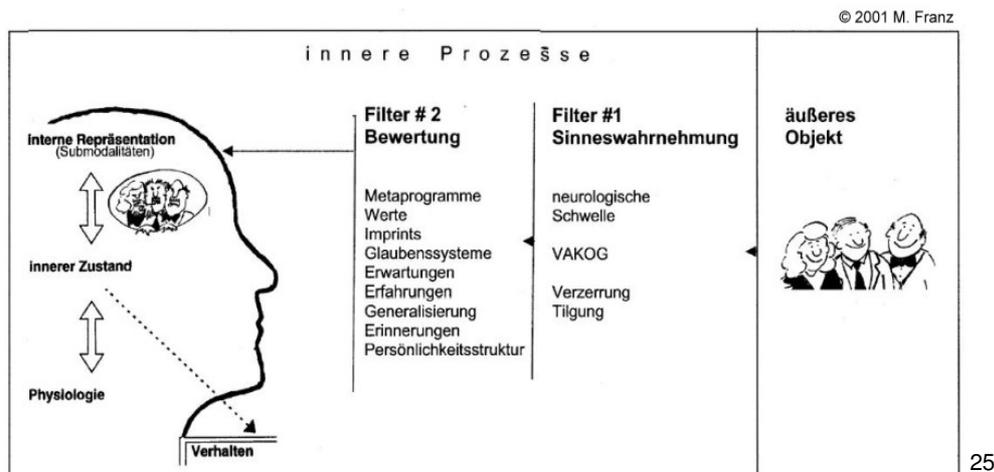


Abbildung 1.

Die äußeren Objekte, Situationen oder Eindrücke werden durch die Sinne selektiv (gefiltert) wahrgenommen, wobei unterschiedliche Präferenzen (Focus, mögliche Beeinträchtigungen) eine Rolle spielen. Es folgt eine indi-

---

oder gemäßigte Konstruktivismus geht davon aus, dass Wirklichkeit, zumindest partiell und subjektiv gefiltert, erkennbar ist.

<sup>24</sup> Zitat: Fischer, Wahrnehmungsförderung, Dortmund (2003), 54

<sup>25</sup> [http://www.psychophysik.com/RE\\_-\\_Gehirnforschung\\_-\\_Subjektive\\_Wahrnehmung.jpg](http://www.psychophysik.com/RE_-_Gehirnforschung_-_Subjektive_Wahrnehmung.jpg) (28.08.2011)

viduelle, subjektive Bewertung und Zuordnung der aufgenommenen Sinneindrücke. Dieser psychologische Prozess, der u.a. von unserer Persönlichkeit, unseren Prägungen, Erfahrungen, Werten und Glaubenssystemen, aber auch unserer Tagesform abhängt ist, bestimmt oder bedingt mögliche Handlungen oder Reaktionen. Beide Ebenen beeinflussen sich stets gegenseitig und nehmen somit Einfluss auf das Verhalten des Individuums. Wahrnehmung, sehr allgemein gesehen, vollzieht sich also prozesshaft.

In der Psychologie wird der eher allgemein verwendete Begriff „Wahrnehmung“ in drei Abschnitte gegliedert: *Empfinden, Wahrnehmen und Klassifizieren*.<sup>26</sup> Diese sollen hier sehr vereinfacht dargestellt werden.

### 2.2.1 Empfinden

„Empfindung“ wird heute vor allem neurophysiologisch und neuropsychologisch begrifflich verwendet und hat auch Eingang in die Medizin gefunden.<sup>27</sup> Empfindung beschreibt eine Vorbedingung der Wahrnehmung und wird als eine erste Stufe neuronaler Vorgänge verstanden, die letztlich Wahrnehmung ermöglichen.

Menschliche Muskelfasern, Sinnes- und Nervenzellen sind in der Lage elektrische Impulse aufzunehmen, diese zu verändern, weiterzuleiten und zu Verarbeitung von Informationen zu nutzen.<sup>28</sup> Das Nervensystem verarbeitet die von den Sinnesorganen kommenden Informationen in komplexen Netzwerken aus Milliarden von Nervenzellen und kontrolliert die Tätigkeit von Muskeln und Drüsen. Voraussetzung für Aufnahme und Weiterverarbeitung von Sinnesreizen ist, dass die Sinneszellen in der Lage sind ankommende Reize in Nervenregungen umzuwandeln. Die Sinnesrezeptoren fungieren als primäre Verbindung zur Welt, liefern elektrische Impulse, die das „Original“ aufnehmen und an zentrale Verarbeitungszentren weite-

---

<sup>26</sup> Zimbardo, Psychologie, Leipzig/Geldern (1995), 159

<sup>27</sup> Boss, (Hg.): Roche Lexikon Medizin. Hoffmann-La Roche AG und Urban & Schwarzenberg, München, 2 (1987), zu Stw. „Empfindung“, 483

<sup>28</sup> Vgl. Fischer, (2003), 18

leiten. Es können Photo-, Chemo-, Mechano- und Thermorezeptoren unterschieden werden:

- *Visuelle* Wahrnehmung (Gesichtssinn oder Sehen)
- *Auditive* oder *akustische* Wahrnehmung (Gehörsinn, Gehör oder Hören)
- *Vestibuläre* Wahrnehmung (Gleichgewichtssinn, dient der Kontrolle der Bewegungen und die Wahrnehmung der Raumlage)
- *Sensibilität* (Tastsinn, Gefühle oder Fühlen); Vereinigung von Tiefensensibilität (Wahrnehmung der Stellung der Körperglieder zueinander) und taktiler Wahrnehmung (Wahrnehmung von Druck, Berührung, Vibration und Temperatur)
- Trigeminiale Wahrnehmung (taktile Wahrnehmung im Gesicht) Unterstützt die
  - Olfaktorische Wahrnehmung (Geruch oder Riechen) und
  - Gustatorische Wahrnehmung (Geschmack oder Schmecken)

„Empfinden“ bezieht sich hier auf die durch die Stimulation seitens der Umwelt ausgelösten, sensorischen Prozesse der Reizaufnahme über die Sinnesorgane. Das wahrzunehmende physikalische Objekt bezeichnet man als *distalen* Reiz, die Wahrnehmung von nicht Gegenständlichem eingeschlossen.<sup>29</sup>

### 2.2.2 Wahrnehmen

Alle Lebewesen erfassen mit ihren Sinnen physikalische Eigenschaften ihrer Umwelt und ihres Körpers. Es besteht allerdings ein erheblicher Unterschied zwischen dem, was Sinnesorgane eines Lebewesens erfassen, und dem, was das Lebewesen wahrnimmt.

Wahrnehmen (im engeren Sinne) bezeichnet die innere Repräsentation eines Gegenstandes oder einer Erfahrung auf Grund eines äußeren Reizes. Die eingehenden Informationen werden, je nachdem welche Informationen der Kontext bereitstellt, organisiert und modifiziert, Eigenschaften und Bestandteile der Reize werden in erkennbare Muster und Formen umgewandelt.<sup>30</sup> „*Wahrnehmung kann als der Prozess betrachtet werden, in dessen*

---

<sup>29</sup> Zimbardo, (1995), 160 ff

<sup>30</sup> Zimbardo, (1995), 160

*Verlauf der distale Reiz aus Informationen des proximalen Reizes*<sup>31</sup> *erschlossen wird*<sup>32</sup>. Wahrnehmung, im hier verwendeten Sinn, beruht auf einer Kombination von sensorischer Information und Klassifikation. Wahrnehmung wird durch die Beschaffenheit der Sinnesorgane möglich, durch individuelle und soziale Faktoren beeinflusst, durch andere Wahrnehmungen beeinflusst, mitgestaltet, verändert, strukturiert und durch Konstanzphänomene<sup>33</sup> verbessert.

Die Wahrnehmungspsychologie untersucht den subjektiven Anteil der Wahrnehmung, welcher durch die objektive Sinnesphysiologie nicht erklärt werden kann. Irgendwo auf dem Weg zwischen physischem Sinnesorgan und mentalem Erkennen werden Informationen ausgefiltert, zusammengefasst, in Kategorien unterteilt und nach Wichtigkeit geordnet. Dieser komplexe Vorgang wird Perzeption genannt.<sup>34</sup>

### 2.2.3 Klassifizieren

Auf die Wahrnehmung folgt die Klassifikation. Wahrnehmung ist dann sinnvoll, wenn sie uns über unsere Umwelt informiert. Die Abbilder oder Zuordnungen, die dabei in unserem Inneren entstehen, sind lediglich Mittel zum Zweck. Dieser Prozess ist in der Regel unbewusst und geschieht scheinbar automatisch. Klassifikation bezeichnet eher innere Prozesse höherer Ord-

---

<sup>31</sup> Der proximale Reiz (Nahreiz) bezeichnet in der Psychologie die Gesamtheit der messbaren physikalischen oder chemischen Einwirkung eines distalen Reizes auf Sinneszellen im Rahmen der Wahrnehmung. Oftmals wird mit dem proximalen Reiz auch nur das Netzhautbild des Beobachters bezeichnet. Der proximale Reiz ist immer an einen Betrachter gebunden im Gegensatz zu dem distalen Reiz. Die Begriffe "distaler Reiz" "proximaler Reiz" und "Perzept" wurden von Gustav Theodor Fechner geprägt der einen kausalen Zusammenhang zwischen Eigenschaften des Reizgegenstandes (distaler Reiz) und dem Reizvorgängen am Sinnesorgan (proximaler Reiz) beschrieb. Vgl.: [http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Proximaler\\_Reiz.html](http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Proximaler_Reiz.html) (30.07.2011)

<sup>32</sup> Zimbardo, (1995), 210

<sup>33</sup> Konstanzphänomene sorgen dafür, dass Menschen auch bei verschiedenen Gegebenheiten Objekte der Umwelt unverändert und gleichbleibend wahrnehmen können. Die Wahrnehmung von wesentlichen Ding-Eigenschaften (Form, Farbe, Reflexionskoeffizient, Größe) ist dadurch auch unter wechselnden Bedingungen gleichbleibend. Konstanzphänomene (bzw. –mechanismen) bewirken eine erhebliche Entlastung des Wahrnehmungsapparates und ermöglichen, sich bei der Wahrnehmung auf das Wesentliche beschränken zu können. Das Erkennen unwesentlicher Einzelheiten wird ausgeklammert (Reizreduktion, Reizselektion). <http://www.wissenschaft-online.de/abo/lexikon/psycho/8093> (28.08.2011)

<sup>34</sup> Vgl.: <http://de.wikipedia.org/wiki/Wahrnehmungspsychologie>

nung (in der Vergangenheit erworbenes Wissen, Erwartungen, Schlussfolgerungen), während Wahrnehmung auf einer Kombination von sensorischer Information und Klassifikation beruht.<sup>35</sup> Die Eigenschaften der wahrgenommenen Gegenstände oder Erlebnisse werden in bereits vorhandene, vertraute Kategorien eingeordnet. Piaget erweitert diese Sichtweise und spricht von einem Zusammenspiel von Assimilation und Akkommodation.<sup>36</sup> Er überträgt den biologischen Begriff der Assimilation<sup>37</sup> auf das Verhalten und Erkennen und beschreibt damit eine von zwei Arten der kognitiven Anpassung. Das Zusammenspiel von Assimilation und Akkommodation dient letztlich der Schaffung eines inneren Gleichgewichtszustandes (*Äquilibrium*). Akkommodation beschreibt eine Anpassung des inneren Systems, indem Wahrnehmungsschemata geschaffen werden können, falls die vorhandenen nicht mehr ausreichen, um die eingehenden Informationen oder Impulse zuzuordnen. Piaget spricht davon, dass Assimilation und Akkommodation ohne weiteres als praktische Entsprechung dessen gesehen werden können, was Deduktion und Erfahrung beschreiben.<sup>38</sup>

Wahrgenommenes wird also ständig mit dem Wissen oder den Erfahrungen aus der Vergangenheit verknüpft, Erwartungen werden bestätigt oder widerlegt, aus Erlebtem werden Schlussfolgerungen gezogen und ggf. neue Strukturen geschaffen. Die Erfassung des Wahrgenommenen geschieht anhand von Gedächtnis, Erwartung, Motivation, Persönlichkeitseigenschaften und sozialem Erlebens und wird in vorhandenen Strukturen repräsentiert.

---

<sup>35</sup> Zimbardo, (1995), 160

<sup>36</sup> Kesselring, Jean Piaget, (1988), 87

<sup>37</sup> Biologie: Assimilation beschreibt hier die schrittweise erfolgende Stoffumwandlung körperfremder in körpereigene Stoffe, sowohl im Pflanzen- als auch im Tierreich

<sup>38</sup> Piaget, *Esprit et réalité*. Jahrbuch der Schweiz, Philosophische Gesellschaft 1, (1941), 40-47, zitiert in Kesselring, (1988), 88

### 2.2.3.1 Klassifikationsprozesse

Klassifikation beschreibt die Zuordnung bestimmter Wahrnehmungen zu speziellen Kategorien.<sup>39</sup> Diese Zuordnung wird vor allem durch die individuelle Aufmerksamkeit gelenkt. Abstrakte Gedanken, vorhandenes Wissen, Glaubens- und Wertesysteme und andere Aspekte der höheren geistigen Prozesse einer Person kontrollieren, wie eintreffende Reize behandelt und bewertet werden. Sie bestimmen sogar, was relevant genug ist, um überhaupt bemerkt und weiter verarbeitet zu werden.<sup>40</sup> Dieser Prozess ist hypothesengeleitet.<sup>41</sup> Die gedankliche Verarbeitung der individuellen Wahrnehmung und daraus abzuleitende Handlungen sind bedeutsam.

*„Jeder Mensch konstruiert durch die jeweils unterschiedliche Qualität der Begegnungen und des handelnden Umgangs mit Gegenständen(oder Begebenheiten) eine bzw. seine subjektive Wirklichkeit, die sich als Produkt von Bewusstseinsvorgängen von einer objektiven Welt unterscheidet. Zu dieser subjektiven Welt existiert kein unmittelbarer Zugang von außen“<sup>42</sup>*

---

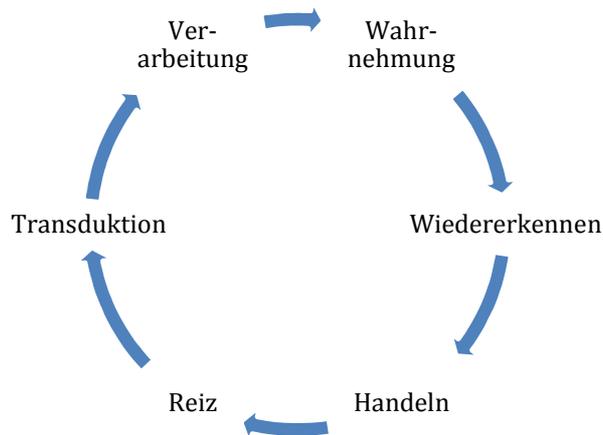
<sup>39</sup> Zimbardo, (1995), 162

<sup>40</sup> Im Kontext meiner empirischen Untersuchung wird dies beispielsweise daran deutlich, wie die Studenten, nachdem ihnen ein System zur Analyse angeboten wird, wesentlich besser in der Lage sind, die Informationen bestimmten Kategorien zuzuordnen. Theorien werden dabei entweder bestätigt oder widerlegt.

<sup>41</sup> Zimbardo, (1995), 200. Man spricht auch von Top-down Prozessen.

<sup>42</sup> Fischer, (2003), 65

## Wahrnehmungskette



43

Abbildung 2.

Es handelt sich hierbei um einen höheren psychischen Prozess, eine komplizierte reflektorische Tätigkeit, mit deren Hilfe die Widerspiegelung der subjektiven Realität erfolgt.<sup>44</sup> Die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sich ein wahrnehmendes Individuum befindet, gehen dabei als Brechungsfaktoren in die Erkenntnis der Dinge ein. Es findet eine gebrochene, modifizierte Widerspiegelung statt, unabhängig von der existierenden objektiven Realität.<sup>45</sup> Es existiert daher auch keine gemeinsame objektive Wirklichkeit, die von allen Menschen in gleicher Weise erkannt werden kann.

### 2.3 Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung

Jegliches menschliches Verhalten, auch unsere Wahrnehmung, ist von einem intentionalen<sup>46</sup> Bogen durchdrungen, der unsere Vergangenheit und Zukunft, unsere Umwelt, unsere physische Situation entwirft.<sup>47</sup> Aus phänomenologischer Sicht ist Wahrnehmung innerhalb der Erkenntnistheorie und der Lehre vom Bewusstsein (etwas im Erleben des einzelnen Menschen)

<sup>43</sup> Vgl.: <http://lexikon.freenet.de/Datei:Wahrnehmungskette.svg> (28.08.2011) Transduktion: In der Biochemie und Physiologie werden die Prozesse, mittels derer Zellen auf äußere Reize reagieren, diese umwandeln und an das Zellinnere weiterleiten als Signaltransduktion, Signalübertragung oder Signalübermittlung bezeichnet.

<sup>44</sup> Fischer, (2003), 64

<sup>45</sup> Vgl.: Fischer (2003), 64

<sup>46</sup> Intentionalität meint hier die dialektische Verbindung von Mensch und Welt.

<sup>47</sup> Fischer (2003), 81

und Sinnstiftung des Menschen von Bedeutung.<sup>48</sup> Der wissenstheoretische Ansatz in der Soziologie weist auf einen Sinnbezug von Wahrnehmung und Handeln hin.<sup>49</sup>

Da Wahrnehmung immer auch gesellschaftlich vermittelt wird, erscheint sie dem Individuum zunächst objektiv, wird aber durch die Art und Weise, wie etwas subjektiv weitergegeben wird, beeinflusst und wirkt dadurch auf die „scheinbar“ objektive Wahrnehmung ein. Der Prozess der „Internalisierung“, das unmittelbare Erfassen und Auslegen eines objektiven Vorgangs oder Ereignisses, das einen bestimmten Sachverhalt zum Ausdruck bringt, wird gleichzeitig eine Offenbarung subjektiver Vorgänge.

Der Ansatz von Geulen<sup>50</sup> ist u.a. für die Analyse prozesshafter Entwicklungen interessant. Geulen sieht Wahrnehmung als Teil einer übergreifenden Struktur von Handlungsorientierungen und -fähigkeiten. Wahrnehmung wird hier als intellektuelles (kognitives) Erfassen einer objektiv gegebenen Realität gesehen. Inwieweit allerdings die Wahrnehmung oder kognitives Erfassen von Gottesvorstellungen als „objektive“ Realität bezeichnet werden kann, muss offen bleiben. Die theoretisch-kognitive Auseinandersetzung mit verschiedenen Denkrichtungen erweitert auf jeden Fall die Wahrnehmung in diesem zentralen Bereich und begünstigt daher die Handlungsoptionen.

Die Ausführungen Piagets zur reflektierenden Abstraktion bieten einen guten Ansatz, sich mit Bewusstwerdungsprozessen auseinanderzusetzen. Seinen Ausführungen folgend handelt es sich bei der reflektierenden Abstraktion um eine Regulierung höherer Ordnung, eine „*Regulierung von Regulierungen*“<sup>51</sup>. Dieser Vorgang ist mit der Bewusstwerdung verwandt, wobei auf einer höheren Ebene das rekonstruiert wird, was in anderer Gestalt

---

<sup>48</sup> Vgl.: Fischer, (2003), 80

<sup>49</sup> Fischer, (2003), 82

<sup>50</sup> Geulen, Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen, Hamburg (1977), 177 f; Zusammenfassung, vgl.: in Fischer, (2003), 83

<sup>51</sup> Piaget, Die Äquilibration der kognitiven Strukturen, Stuttgart (1976), 43 (Vgl.: auch in Kesselring, (1988), 96)

auf einer unteren Ebene bereits vorhanden ist.<sup>52</sup> In den Ausführungen zum prozesshaften Entwicklungsverlauf der Wahrnehmung der Studierenden wird dieser Aspekt noch einmal aufgegriffen und am konkreten Beispiel dargestellt.

## 2.4 Wahrnehmung und Erkenntnis

Im Kontext dieser Arbeit ist die Unterscheidung von Wahrnehmung und Erkenntnis interessant. Schon Aristoteles bemerkte dazu: „Alles, was uns von Natur zu Teil wird, das tragen wir zuerst potentiell in uns, und erst später aktualisieren wir es, wie man an der sinnlichen Wahrnehmung sehen kann!“ (Aristoteles 4. Jh. v. Chr.). Dass ein Individuum etwas wahrnehmen kann, bedeutet noch nicht, dass es dieser Wahrnehmung auch eine Bedeutung zuweisen kann. Ein „Erkennen“ dessen, was wahrgenommen wurde, kann erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen. Wahrnehmung beschreibt zunächst lediglich das sinnliche Erfassen eines „Etwas“. Dies ist aber noch keine Erkenntnis. Es ist möglich, mit den Sinnen etwas wahrzunehmen, ohne dass die Bedeutung des Wahrgenommenen erkannt wird. Wenn einer bestimmten Wahrnehmung jedoch eine Bedeutung zugewiesen werden kann, wird (zumindest teilweise) etwas erkannt.

Erkenntnis geht also über die bloße Wahrnehmung hinaus. Hierbei ist zu beachten, dass Klassifikation und Erkenntnis nicht gleichgesetzt werden können. Ein wahrnehmendes Subjekt, das etwas Wahrgenommenes einer Kategorie zuordnen kann, muss nicht zwangsläufig erkennen, welche Bedeutung diese Wahrnehmung (z.B. in übergeordnetem Kontext) hat. Da keine einheitliche Definition des Begriffs Erkenntnis existiert, wird eine klare begriffliche Differenzierung fast unmöglich. In einer ersten Annäherung kann man Erkenntnis als den Prozess, das Ergebnis eines durch Einsicht oder Erfahrung gewonnenen Wissens bezeichnen. Staunen oder Verwunderung ist häufig der erste Schritt zu einer weiterführenden Einsicht oder Erkennt-

---

<sup>52</sup> Piaget, Les explications causales (1971), 38f (Vgl.: auch in Kesselring, (1988), 96)

nis.<sup>53</sup> Erkenntnis ist in der Regel auf einen prozesshaften Verlauf zurückzuführen.

Die Philosophie befasst sich in der Erkenntnistheorie (oder Epistemologie) unter anderem mit den Fragen danach, wie Wissen zustande kommt. Dabei geht es um die analytische Auseinandersetzung mit den grundsätzlich bestehenden Möglichkeiten der Erkenntnis<sup>54</sup>, um die Frage, wie begründet Wissen unter den verschiedenen Voraussetzungen ist und welche Erkenntnisprozesse diesem Wissen zugrunde liegen. Lässt sich herausfinden, ob Wissen tatsächlich aufgrund von individueller Erkenntnis entstanden ist, und welche Art von Zweifel kann an welcher Art von Wissen grundsätzlich bestehen? Ein Zweig der analytischen Erkenntnistheorie beschäftigt sich mit den Quellen des Wissens und der Erkenntnis und unterscheidet sechs Erkenntnisquellen: Wahrnehmung, Erinnerung, Introspektion, Induktion, Schlussfolgern sowie die Bezeugung durch andere.<sup>55</sup> Wahrnehmung ist auch hier von Bedeutung, da sie Erkenntnis überhaupt erst ermöglicht und sich auch hier als höchst komplexes Geschehen darstellt.

Interessanterweise ist nicht alles, was Menschen heute wissen, das Produkt ihrer eigenen Erkenntnis. Viele Erkenntnisse, die heute als Wissen weitergegeben werden, sind übernommene Erkenntnisse anderer. Man spricht in diesem Fall von Erkenntnissen aus zweiter oder dritter Hand.<sup>56</sup> Diese Erkenntnisse können zwar übernommen werden, allerdings gibt nur die eigene, persönliche Erkenntnis Gewissheit im Hinblick auf das, was es zu erkennen gilt! Dieser Aspekt wird im Zusammenhang mit den Gottesvorstellungen der Studierenden von Bedeutung sein. In Glaubensfragen ist es möglich, sich mit den Erkenntnissen anderer zu beschäftigen und diese auch für sich selbst als gültig zu wählen. Dieses ersetzt aber nicht die Ge-

---

<sup>53</sup> Bezugnehmend auf das Zitat: *Staunen ist der erste Schritt zur Erkenntnis.* (Louis Pasteur)

<sup>54</sup> <http://www.philosophie.uni-muenchen.de/fakultaet/schwerpunkte/erkenntnistheorie/index.html> (28.08.2011)

<sup>55</sup> <http://www.philosophie.uni-muenchen.de/fakultaet/schwerpunkte/erkenntnistheorie/index.html> (28.08.2011)

<sup>56</sup> Härle, (2007), 197

wissheit, die eine persönliche Erkenntnis mit sich bringt. Welche Erkenntnisse und Vorstellungen lassen sich auf einen Erkenntnisprozess aus erster Hand zurückführen?

Härle<sup>57</sup> unterscheidet in seinen Ausführungen zu „Möglichkeitsbedingungen von Gottes- und Welterkenntnis“ zwischen einem rezeptiven und produktiven Aspekt der Erkenntnis. Der rezeptive Aspekt der Erkenntnis *„beschreibt die Einsicht, dass der dem Erkenntnisakt vorgegebene Erkenntnisgegenstand den Erkenntnisinhalt für das Erkenntnissubjekt bestimmt“*<sup>58</sup>. Rezeptiv bedeutet so viel wie „etwas aufnehmen“, „empfangen“, „wahrnehmen“. Der Begriff „Rezeptivität“ beschreibt eine grundsätzliche Aufnahmefähigkeit oder Empfänglichkeit<sup>59</sup> für Impulse. Das erkennende Subjekt steuert unbewusst das, was es selber erkennt oder was es an möglichem Erkennen zulässt. Das Spektrum dessen, was erkannt werden kann, wird daher stets vom Individuum bzw. dessen Voraussetzungen bestimmt. Die individuellen Gottesvorstellungen basieren auf diesen bewussten oder unbewussten rezeptiven Wahrnehmungen. Es existieren vermutlich individuelle „Gotteswahrnehmungs- und Zuordnungskategorien“ denen die jeweiligen Wahrnehmungen zugeordnet werden können. Sie können erweitert und den Voraussetzungen angepasst werden. Eine von Piaget als „kognitive Verdrängung“ bezeichnete Operation ist im Prinzip auch hier denkbar.<sup>60</sup> Erkenntnisse, die zu subjektiven Vorstellungen im Widerspruch stehen und nicht erkannt werden wollen, werden unbewusst verdrängt.

Ob Wirklichkeit verstanden und erkannt wird, hängt davon ab, ob die dafür nötigen Voraussetzungen erfüllt sind und fehlerfrei gebraucht werden.<sup>61</sup> Ein Individuum kann einen Erkenntnisgegenstand nur dann erkennen, wenn Strukturen vorhanden sind, die eine solche Erkenntnis überhaupt erst ermöglichen (z.B. der korrekte Gebrauch von Zeichen, die zur Vermittlung von

---

<sup>57</sup> Härle, (2007)

<sup>58</sup> Härle, (2007), 199

<sup>59</sup> Vgl.: Duden, Fremdwörterbuch, Leipzig/Mannheim, (2001), 870

<sup>60</sup> Piaget, (1971) 37 (Vgl.: auch Kesselring, (1988), 102)

<sup>61</sup> Vgl.: Härle (2007), 200

Inhalten verwendet werden). Können Zeichen nicht korrekt verwendet oder entschlüsselt werden, ist keine bedeutungszuweisende Wahrnehmung möglich. Daraus ergibt sich logischerweise, dass auch die entsprechende Verwendung oder Bedeutung mit großer Wahrscheinlichkeit nicht angemessen weitervermittelt werden kann. Es ist die Frage, inwieweit Studierende über Strukturen verfügen, die ihnen die zentralen religiösen Erkenntnisprozesse überhaupt ermöglichen. Das Vorhandensein eines solchen vermittelnden Systems würde erste Erkenntnisprozesse eröffnen.

Sowohl der rezeptive als auch der produktive Aspekt der Erkenntnis ist für die Auswertung meiner Daten interessant. Der produktive Aspekt der Erkenntnis beschreibt, dass Erkenntnis nicht nur auf den Gegebenheiten des Wahrgenommenen basiert, sondern immer auch gleichzeitig das Gegebene beeinflusst. „Produktiv“ bedeutet zunächst, dass jemand fähig oder in der Lage ist, immer Neues hervorzubringen<sup>62</sup>. Dadurch, dass etwas „Neues“ entsteht oder erkannt wurde, wird gleichzeitig das Alte in irgendeiner Form verändert, wodurch eine veränderte Wahrnehmung überhaupt erst möglich wird. Diese neue, veränderte (erweiterte) Perspektive ermöglicht es dem Individuum, aufgrund gewonnener Erkenntnis künftig Irrtümer zu vermeiden oder feinere Unterschiede wahrzunehmen und zu erkennen. Je mehr ein Erkenntnissubjekt erkannt hat, desto größer ist sein Bezeichnungsrepertoire und in Folge dessen auch seine Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit. Je mehr bereits erkannt wurde, desto mehr kann künftig erkannt werden.<sup>63</sup> Systematisch-theologisches Wissen kann in diesem Zusammenhang für die Studierenden wichtig werden.

## 2.5 Wahrnehmung, Erkenntnis, Denken und Bewusstsein

Jeder Erkenntnis liegt eine Wahrnehmung zugrunde. Wahrnehmung bildet die Grundvoraussetzung für Denken, Erkennen und Bewusstsein. *„Man sieht oft etwas hundert Mal, tausend Mal, ehe man es zum allerersten Mal*

---

<sup>62</sup> <http://de.wiktionary.org/wiki/produktiv> (29.08.2011)

<sup>63</sup> Härle, (2007), 201

*wirklich sieht*<sup>64</sup>. Hier wird treffend formuliert, dass etwas zu sehen (auch mehrfach) nicht immer bedeuten muss, dass man erkennt oder erfassen kann, welche Bedeutung es hat. Piaget geht davon aus, dass der reflektierenden Abstraktion im Zusammenspiel mit Prozessen der Bewusstwerdung und des Erkennens eine wichtige Funktion zukommt. Sie ist eine Verhaltensregulierung, die Bewusstsein und den Aufbau kognitiver Strukturen ermöglicht, da bestimmte Verhaltens- oder Erkenntnisstrukturen auf eine höhere Stufe gehoben oder projiziert werden.<sup>65</sup> Reflektierende Abstraktion wäre somit die Voraussetzung für menschliches Denken, Erkennen<sup>66</sup> und Handeln. *„Die reflektierende Abstraktion ist also nach der einen Seite mit der organischen Regulation<sup>67</sup> und nach der anderen mit den Prozessen der Bewusstwerdung verwandt“<sup>68</sup>.*

Wenn Bewusstsein die *„Fähigkeit (ist) Intentionen<sup>69</sup> zu erzeugen und Bedeutungen zu verleihen<sup>70</sup>“*, stellt es einen wesentlichen Aspekt des Verhaltens, des individuellen (Folge-) Handelns dar. Das daraus resultierende, in der Regel aufgrund von Erkenntnisprozessen entstandene, veränderte Handeln, wirkt sich immer auch auf die Wahrnehmung aus.

Vom Denkansatz her kann Piaget als Konstruktivist verstanden werden.<sup>71</sup> Seine Kernthese besagt, dass Entwicklung und geistiges Wachstum des Individuums sich der aktiven Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umgebung verdanken.<sup>72</sup> Die aktive Auseinandersetzung des Subjekts geschieht immer und überall durch Wahrnehmung und Verarbeitung von Reizen. Die Beantwortung der Reize ist oft ein unbewusster, organisierter sich

---

<sup>64</sup> Zitat: Christian Morgenstern (1871-1914)

<sup>65</sup> Piaget, (1971), 38 f ; (Vgl.: auch Kesselring, (1988), 94)

<sup>66</sup> Kesselring, (1988), 95

<sup>67</sup> Vgl. dazu: Hartmann, Nicolaï, Die organische Selbstregulation, in : Philosophie der Natur - Abriss der speziellen Kategorienlehre, (1980), 563 f

<sup>68</sup> Kesselring, (1988), 96

<sup>69</sup> Intention beschreibt die Absicht, etwas zu tun, oder den Vorsatz, etwas zu machen

<sup>70</sup> Piaget, Weisheit und Illusionen der Philosophie, Frankfurt (1965/1973/1985),(1965),201; (Vgl.: dazu in Kesselring, (1988),100)

<sup>71</sup> Mendl, (2005), 14

<sup>72</sup> Kesselring, (1988), 67

selbst regelnder Prozess, der eine gewisse Eigendynamik besitzt.<sup>73</sup> Dabei werden nicht alle Handlungsmuster von Individuum wahrgenommen. Viele Handlungen laufen quasi nebenbei ab, da unser Verhalten nicht immer von gleich hoher Aufmerksamkeit begleitet ist. Es ist jedoch möglich, diese unbewussten Handlungs- und Denkstrukturen ins Bewusstsein des Individuums zu bringen. Bewusstwerdungsprozesse können initiiert werden.

### Bewusstwerdungsprozesse

Piaget formuliert dazu eine Dynamik der Bewusstwerdung. Kesselring fasst diese in vier Thesen zusammen<sup>74</sup>, die hier in verkürzter Form dargestellt werden:

- (1) Subjekte machen handelnd Erfahrungen und nur über das „Tun“ gelangen sie zum Bewusstsein der äußeren Gegenstände und der eigenen Person (d.h., einen Sachverhalt macht man sich bewusst, indem man sich mit ihm auseinandersetzt).
- (2) Bewusstwerdungsprozesse folgen dem „Gesetz der Bewusstwerdung“; Handlungen verlaufen routinemäßig. Erst wenn sich Schwierigkeiten einstellen, erwacht das Bewusstsein.
- (3) Handlungsfolgen, die bewusst wahrgenommen werden, werden auf einer abstrakten Ebene re-konstruiert. Einzelne Aspekte können dabei miteinander in Beziehung gebracht werden. Das führt zu einer Neu- oder Umorganisation, einer Erweiterung des bereits Bekannten.
- (4) Bewusstseinsprozesse und kognitive Verdrängung<sup>75</sup> stehen in engem Zusammenhang.

Bewusstwerdungsprozesse können auch als Prozesse der Erinnerungsbildung bezeichnet werden, da Erinnerung (anders als das Wiedererkennen) von sensorischen und motorischen Akten abhängig ist und auf der Reproduktion von wahrgenommenen und erlebten Qualitäten beruht<sup>76</sup>. Es wird das in Erinnerung behalten, was begriffen wurde.

Prozesse der „Zentrierung“ und „De-Zentrierung“ können in diesem Zusammenhang ebenfalls genannt werden. Wird die Aufmerksamkeit eines

---

<sup>73</sup> Vgl.: Kesselring, (1988), 71

<sup>74</sup> Piaget, (1965), 202; (Vgl.: Kesselring, (1988),101/102)

<sup>75</sup> Kognitive Verdrängung meint das Ausblenden von Bewusstseinsinhalten, die zu Begriffen oder Operationen höherer Ordnung im Widerspruch stehen.

<sup>76</sup> Kesselring, (1988),103

Individuums ganz gezielt auf eine Sache gelenkt oder ein spezieller Aspekt verabsolutiert, kann man von Zentrierung sprechen. Dies kann sowohl Denk- als auch Handlungsprozesse betreffen. *„Im kognitiven Bereich bedeutet de-zentrieren so viel wie relativieren. Solange wir keine Alternativen kennen, verabsolutieren wir unsere eigenen Beurteilungsmaßstäbe (Zentrierung). Mit der Berücksichtigung von Alternativen werden wir umgekehrt auf den eigenen Standpunkt, die eigenen Maßstäbe, die eigenen Denkgewohnheiten aufmerksam“*<sup>77</sup>. Bewusstes Wahrnehmen von Vorfindlichem und die Berücksichtigung von Alternativen entspricht einem selbstreflexiven Verhalten. Dies kann eine Denk- oder Verhaltensveränderung begünstigen.

## 2.6 Wahrnehmung und sozialer Kontext

Soziales Umfeld, Motive, Gefühle, Einstellungen und Erfahrungen bedingen eine bestimmte Wahrnehmung und häufig auch ein bestimmtes, wahrnehmendes Verhalten. Das Wahrnehmungsgeschehen wird durch individuelle, oft unbewusste Erwartungen oder Hypothesen kontrolliert oder gelenkt. Der individuellen Wahrnehmung liegt die Grundbereitschaft zugrunde, Umweltindrücke in einer bestimmten Art und Weise zu deuten. Die über die Sinne aufgenommenen Informationen werden bewertet und gelten entweder als Bestätigung oder Widerlegung der intrinsischen Erwartung.

Das Individuum selektiert so aus der Fülle von Umweltdaten die relevanten Einzelheiten. Hierbei werden drei komplementäre Mechanismen unterschieden: Sensitivierung, Werteresonanz und Wahrnehmungsabwehr.<sup>78</sup> Das, was der Einzelne wahrnimmt, ist subjektive Wirklichkeit. Von einem konstruktivistischen Blickwinkel aus wird die Entstehung von Wissen in das erkennende Subjekt gelegt.<sup>79</sup> Dahinter steht letztlich immer auch die Frage, wie wirklich die Wirklichkeit tatsächlich ist.<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> Kesselring, (1988), 104

<sup>78</sup> Fischer, (2003), 63

<sup>79</sup> Mendel, Konstruktivistische Religionspädagogik – ein Arbeitsbuch, Münster, (2005), 12

<sup>80</sup> Watzlavick, (1976), in: Mendel, (2005), 12

Wenn menschliches Erleben und Lernen individuellen Konstruktionsprozessen unterworfen ist, bedeutet das, lernpsychologisch betrachtet, dass Lernende im Lernprozess eine individuelle Repräsentation der Welt schaffen. Was ein Mensch unter bestimmten Bedingungen lernt, hängt somit in hohem Maß, aber nicht ausschließlich, vom Lernenden selbst und den bisherigen Vorerfahrungen ab. Die biografische Dimension nimmt also immer Einfluss auf die aktuelle und künftige Wahrnehmung und auf individuelle Lernprozesse. Wenn ein Individuum selber Wissenswelten konstruiert, dann wäre es für die Planung von Lernprozessen von Bedeutung zu wissen, was die Grundlage bildet und worauf aufgebaut wird. Die Auseinandersetzung mit der individuellen Biografie kann in diesem Kontext wichtige Wahrnehmungs-, Erkenntnis-, Bewusstseins- und Reflexionsprozesse auslösen.

## 2.7 Fazit

Wahrnehmung, im umfassenden Sinn verstanden, muss als „hoch komplexer Prozess“ beschrieben werden, der sich aber in der Theorie für das Individuum aufgrund der multiplen Einflussfaktoren nur ansatzweise fassen lässt. Da bewusste Wahrnehmung, eine reflektierende Grundhaltung, das individuelle Denken und Handeln in einem so entscheidenden Maße beeinflussen kann, ist es wichtig, diesen Aspekt, vor allem im Kontexte unterrichtlichen Handelns, immer wieder vor Augen zu haben.

Einen Zugang zur subjektiven und biografischen Seite der Wahrnehmung erreicht man nur durch bewusste Selbsterfahrung und Selbstwahrnehmung<sup>81</sup> und die Auseinandersetzung mit den eigenen Persönlichkeitsstrukturen. Jeder Mensch nimmt wahr, ordnet Wahrgenommenes Bewertungskategorien zu. Dies geschieht überwiegend unbewusst, anhand bereits vorhandener Strukturen und subjektiver Theorien. Es ist möglich, Wahrnehmungsstrukturen, zumindest in fokussierten Teilbereichen, bewusst zu machen. Unbewusste Strukturen sollten, sofern sie handlungsleitende Funktion haben, idealerweise aufgedeckt werden. Dies kann aber nur bei vorhande-

---

<sup>81</sup> Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 110

ner Bereitschaft zur (Selbst-) Reflexion und unter Mitwirkung des Individuums geschehen. Eine emotionale Qualifizierung und persönlichkeitsorientierte Ausbildung ist daher besonders für Studierende wichtig, damit der spätere, eigene Unterricht nicht durch Übertragung und Gegenübertragung, Projektion, Widerstände und Ängste beeinflusst wird.<sup>82</sup>

So gesehen ist es möglich, Wahrnehmungsprozesse zu professionalisieren. Es bedarf dafür geeigneter Theorien, die zur Deutung herangezogen werden können. Die „Objekte“ der bewussten Wahrnehmung (z.B. Schüler) müssen dabei stets im Blick behalten werden, denn auch sie denken und handeln innerhalb komplexer Strukturen und Zusammenhänge und sind durch biografische Ereignisse geprägt. Auch sie agieren aufgrund individuell angeeigneter Mechanismen. Realitätsnahe (Selbst-) Wahrnehmung kann Studierenden für das Verhalten der SchülerInnen aber auch für das eigene Verhalten sensibilisieren.<sup>83</sup>

Im Kontext unterrichtlichen Handelns und um zielorientiert unterrichten zu können, kann es sehr hilfreich sein, die momentane Situation einzelner Schüler oder der ganzen Klasse wahrzunehmen. Die Selbstwahrnehmung des Lehrenden, ein kritisches Einschätzen der eigenen Handlungen und Motive, werden für die unterrichtliche Gestaltung und Umsetzung von Bedeutung. Nur wer lernt wahrzunehmen, wo Handlungen oder Einstellungen zugunsten eines zu erreichenden Zieles verändert werden müssten, der wird in der Lage sein, bewusst dem Unbewussten entgegenzuwirken und die hierfür erforderlichen Schritte zu unternehmen. Bewusste, reflektierte, theoriegeleitete Wahrnehmung des Gegenübers, gekoppelt an eine kritische Selbstwahrnehmung, müssen als elementare Fähigkeiten des erfolgreichen Lehrers gesehen werden. Lehrende die über wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände und Reflexionsmöglichkeiten verfügen, sind in der Lage,

---

<sup>82</sup> Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 110

<sup>83</sup> Heis/Mascotti-Knoflach, (2010), 19

verantwortlich pädagogische Arbeit zu leisten<sup>84</sup>. Praktisch professionelles Können verschränkt mit wissenschaftlicher Reflexivität ermöglicht eine professionelle Weiterentwicklung des Lehrenden.

## 2.8 Wahrnehmung gesellschaftlicher Gegebenheiten

Jedes Individuum ist mehr oder weniger involviert in gesellschaftliche Strukturen. LehrerInnen sind herausgefordert, in einer andauernden Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten ihren Unterricht zu gestalten und auszurichten, um Kinder und Jugendliche auf die Anforderungen der Zukunft vorzubereiten. Wie jedoch die Anforderungen der Zukunft genau aussehen, vermag derzeit noch keiner vorauszusagen. Es ist aber anzunehmen, dass für Lehrerinnen und Lehrer der subjektive Faktor und die Bedeutung der persönlichen Stabilität immer wichtiger<sup>85</sup> werden. „*Realistisches Ziel für (einen Lehrenden) ist der Erwerb einer flexiblen Identität*“<sup>86</sup>. Eine solche flexible oder balancierte Identität kann bei der Bewältigung postmoderner Pluralität und Beschleunigung hilfreich sein.<sup>87</sup>

Dass gesellschaftliche Veränderungen einen direkten Einfluss auf Kindheit und Jugend nehmen<sup>88</sup>, wird heute niemand ernsthaft in Frage stellen. Dies fordert, dass sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrende sich ständig veränderten Bedingungen stellen und darauf reagieren müssen. Für die Zukunft wird es in vielen Bereichen von Bedeutung sein, in Anbetracht vielfältiger Möglichkeiten zu einem individuellen Standpunkt zu gelangen und diesen begründet zu vertreten. Selbsterziehung im Sinne von lebens-

---

<sup>84</sup> Heis/Mascotti-Knoflach, (2010), 21

<sup>85</sup> Bayer/Bohnsack/ Koch-Priewe/Wildt, Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung, Bad Heilbrunn (2000), 109

<sup>86</sup> Mendl spricht davon, dass in diesem Zusammenhang die individuelle Persönlichkeitskomponente und die Fähigkeit zur flexiblen Neuausrichtung der beruflichen Professionalität (...)notwendigerweise zusammengehören. Vgl. dazu: Mendl, Hans, Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufspersonellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung“ (2008), 238

<sup>87</sup> Mendl,(2008), 235 - 255

<sup>88</sup> Vgl.: 15. Shell Jugendstudie, Frankfurt am Main (2006)

langem Lernen und Arbeit an der eigenen Identität<sup>89</sup>, gekoppelt mit personaler Souveränität, wird daher für Lehrerinnen und Lehrer immer wichtiger. Lehrerinnen und Lehrer sind dem Gesellschaftsvertrag verpflichtet, sie haben die verantwortungsvolle Aufgabe, Kinder und Jugendliche darin zu begleiten, in Kultur und Gesellschaft als mündige Bürger hineinzuwachsen.<sup>90</sup>

Für Lehrende kann es in vielerlei Hinsicht hilfreich sein, sich den gesellschaftlichen Bedingungen und Veränderungen zuzuwenden und zu versuchen, diese in ihrer Bedeutung und Auswirkung wahrzunehmen und in Beziehung zur eigenen Person und zu den Schülerinnen und Schülern zu setzen. Pädagogisch sinnvoll zu handeln bedeutet, sich mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten auseinander zu setzen und pädagogisch angemessene Möglichkeiten zu bedenken.

### 2.8.1 Globalisierung

Die weltweiten Verflechtungen nahezu aller Lebensbereiche sind vor allem durch den technischen Fortschritt und die modernen Kommunikationstechnologien möglich und begründet. Heute können Informationen in kürzester Zeit rund um die Welt weitergegeben und abgerufen werden. Wirtschaft und Politik sind eng miteinander verflochten. Inzwischen existieren viele multinationale Unternehmen. Die Verflechtung der wirtschaftlichen Beziehungen wird immer enger und Großkonzerne treiben den Prozess der Globalisierung weiter voran. *„Jenseits politischer Stellungnahme lässt sich Globalisierung als die raum-zeitliche Ausdehnung sozialer Praktiken über staatliche Grenzen, die Entstehung transnationaler Institutionen und Diffusion kultureller Muster beschreiben“*<sup>91</sup>. Das moderne Verständnis von Globalisierung geht heute weit über die Marktverflechtung hinaus. Globalisierung betrifft

---

<sup>89</sup> Vgl.: Dohmen, Günther, Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn (2000), 2

<sup>90</sup> Kommission Schulpädagogik/Lehrerbildung und Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), vgl. auch in: Bayer/Bohnsack/Koch-Pieve/Wildt: „Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz“, (2000), 18

<sup>91</sup> <http://www.globalisierung-infos.de/definition.html> (28.09.2011) Klaus Müller, „Globalisierung“, (2002)

fast alle Lebensbereiche des Menschen und zeigt sich, neben der wirtschaftlichen Globalisierung, auch in Politik und Kultur. Kulturelle Vielfalt ist ein Ausdruck der globalisierten Welt ebenso, wie die Zunahme von internationalen Entscheidungen in der Politik.<sup>92</sup> Probleme wie Umweltschutz oder Terrorismus können nicht mehr auf nationaler Ebene bekämpft werden, es sind globale Strukturen nötig. Nur durch internationale Kooperation und multilaterale Prinzipien kann diesen Problemen begegnet werden. Es hat den Anschein, dass Globalisierung heute als ein unaufhaltsamer Prozess gesehen werden muss. Die wirtschaftliche Globalisierung bringt eine Reihe Probleme vor allem für die Entwicklungsländer mit sich. Sie leiden unter dem erhöhten wirtschaftlichen Konkurrenzdruck; Umweltzerstörung und erhöhtes Verkehrsaufkommen sind negative Begleiterscheinungen. Bleibt diese Entwicklung weiterhin bestehen ist abzusehen, dass die Kluft zwischen armen und reichen Ländern immer weiter wächst.<sup>93</sup>

Auch die im Auftrag der OECD<sup>94</sup> durchgeführte PISA Studie ist auf diesem Hintergrund nachvollziehbar. Die Ergebnisse lösen dauerhafte, engagierte bildungspolitische Debatten aus. Was müssen Schülerinnen und Schüler können, um im internationalen Vergleich mithalten zu können? Es wurde ein umfassender Anforderungskatalog erarbeitet. Die daraus resultierenden Reformen des Bildungssystems fordern Bildungsstandards<sup>95</sup> und Kompetenzen.

Globalisierung betrifft alle Lebensbereiche, ist irreversibel und bringt auch gesellschaftlich grundlegende Veränderungen mit sich. Offen bleibt die Frage, wie dieser Prozess so gestaltet werden kann, dass die positiven Effekte

---

<sup>92</sup> <http://www.globalisierung-fakten.de/globalisierung/definition-globalisierung.html> (06.03.2011)

<sup>93</sup> <http://www.globalisierung-fakten.de/globalisierung/gefahren-der-globalisierung.html> (06.03.2011)

<sup>94</sup> OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) vereinigt 34 Länder auf der ganzen Welt, die sich zu Demokratie und Marktwirtschaft bekennen. Sie widmet sich der Förderung nachhaltigen Wirtschaftswachstums, einer höheren Beschäftigung, der Steigerung des Lebensstandards, der Sicherung finanzieller Stabilität und der Unterstützung der Entwicklung anderer Länder, um einen Beitrag zum Wachstum des Welthandels zu leisten.

<sup>95</sup> Bildungsstandards bezeichnen Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. (Kliemt et al. (2003), 12)

die negativen möglichst deutlich überwiegen. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrende müssen sich diesen veränderten Bedingungen stellen.

### 2.8.2 Gesellschaftliche Veränderungen, Postmoderne und Pluralismus

„Wir leben zwar alle in ein und derselben Welt, aber wir nehmen sie unterschiedlich wahr. Die Welt ist für unterschiedliche Menschen unterschiedlich“<sup>96</sup>. Jeder Mensch ist Teil eines gesellschaftlichen Systems, wird von diesem System beeinflusst und wirkt selber darauf ein. Die Reaktionen auf äußere Gegebenheiten sind individuell verschieden. Eine angemessene reflektierte Haltung oder Reaktion kann nur aufgrund der Kenntnis von Rahmenbedingungen erfolgen. Ein reflektierendes Bedenken möglicher Handlungsoptionen und der Versuch, die Gesamtsituation zu sehen und im Idealfall zu verstehen, bilden gute Voraussetzungen, zielführend zu agieren. Es ist wichtig, sich klar vor Augen zu halten, in welche gesellschaftliche Situation hinein heute Kindern Religionsunterricht erteilt werden soll.<sup>97</sup>

Schenkt man den Ausführungen namhafter Studien Glauben, werden die Kinder mehr und mehr ihrer unbeschwerten Kindheit beraubt<sup>98</sup>. Hierfür gibt es vielfältige Gründe. Es hat den Anschein, dass grundlegende gesellschaftliche Veränderungen, möglicherweise auch die Vielzahl von Möglichkeiten vor allem für die gesunde Entwicklung von Kindern nicht förderlich sind. In der Entwicklungspsychologie scheint sich das interaktionistisch ausgerichtete Menschenbild immer mehr durchzusetzen<sup>99</sup>, wobei eine erfolgreiche Entwicklung durch die Passung zwischen Zielen, Potential, Anforderungen und Angeboten beschrieben wird. Durch den sich innerhalb unserer Gesellschaft stetig vollziehenden gravierenden Wandel<sup>100</sup> wird es

---

<sup>96</sup> Zieberitz, Hans-Georg, „Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik“ in Hilger/Leimgruber/Zieberitz, Religionsdidaktik, München (2001), 68

<sup>97</sup> Vgl. dazu: Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen (1997)

<sup>98</sup> Vortrag Klaus Hurrelmann, Uni Hildesheim im Februar 2008, bezugnehmend auf die Shell Jugendstudie 2006; World Vision, Kinder in Deutschland 2007; (vgl. dazu auch Hurrelmann/Albert und Infratest: „15. Shell Jugendstudie“, Fischer Taschenbuch 2006 und: Hurrelmann, „Lebensphase Jugend“, Weinheim 2007)

<sup>99</sup> Grob/Jaschinski, Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. (2003), 11

<sup>100</sup> Zieberitz, (2001), 68

aber immer problematischer, präzise Vorhersagen zu treffen und Ziele zu definieren.

Kindheit und Jugendalter sind vor allem für die individuelle Identitätsentwicklung wichtig. Die zentrale Frage dieser Lebensphase lautet: Wer bin ich? „Die im Jugendalter neu erlangte Fähigkeit zu abstrahierenden kognitiven Operationen bringt die Reflexion der eigenen Gedanken, Gefühle, Motive und Ziele mit sich“<sup>101</sup>. Was aber, wenn Ziele und Umstände sich als so unsicher und flexibel erweisen, dass eine angemessene Auseinandersetzung kaum möglich ist? Entwicklungen werden schneller, Informationen sind fast überall per Internet verfügbar. Richard Rohr spricht in diesem Zusammenhang von einer Philosophie immens beschleunigten Fortschritts.<sup>102</sup> Das Individuum ist herausgefordert, sich immer wieder den veränderten neuen Bedingungen anzupassen. Es bleibt kaum Zeit, etwas sinnvoll zu erfassen und zu bewerten bzw. zu erkennen, ob es sich bewährt hat. Der Zeitfaktor wird bedeutsamer und vor dem Hintergrund der vielfältigen Anforderungen gehen immer mehr Traditionen verloren oder werden als überholt und nicht mehr zeitgemäß beurteilt.

### Flexible Identität

Wenn von „flexibler Identität“ die Rede ist, verbirgt sich dahinter der Wunsch, eine Professionalität zu entwickeln, die den momentanen, sich ständig ändernden Anforderungen entsprechen kann. Was genau eine solche flexible Identität ausmacht, ist jedoch nicht geklärt. Heinz beleuchtet diese moderne Identität mit ihren widersprüchlichen Anforderungen, die sowohl flexibel als auch formbar sein muss und auch eine gewisse innere Stabilität braucht. In ihrer Darstellung setzt sie sich, anhand einer sprach-, gattungs- und identitätstheoretischen Literaturanalyse, zum Ziel, ein neues Identitätskonzept zu entwickeln, das zwischen diesen widersprüchlichen

---

<sup>101</sup> Freudenberger-Lötz/Reis, Theologie im Fernkurs, (2011), 25

<sup>102</sup> Rohr, Richard, Hoffnung und Achtsamkeit, Freiburg im Breisgau (2005), 17

Anforderungen zu vermitteln versucht.<sup>103</sup> Sennett macht in seinen Ausführungen deutlich<sup>104</sup>, dass der (flexible) Mensch<sup>105</sup> heute nicht mehr in der Lage ist, einen individuellen Charakter auszubilden, da es dafür langfristiger Verbindlichkeiten und Loyalitäten und sinnvoller Traditionen bedarf. Die vom Kapitalismus geforderte Flexibilität bringt einen Unterschied zwischen Oberfläche und Tiefe zum Vorschein, die es dem Menschen schwer macht, die Welt um sich herum und sich selbst, die dahinterstehende tiefere Wahrheit, zu lesen.<sup>106</sup> Sennett entfaltet, welchen Preis Menschen für ihre Bereitschaft zur permanenten Beweglichkeit zahlen. Die zur Flexibilität gezwungenen Individuen befinden sich in einem von ihm als „Drift“ benannten Zustand, in einem ungewissen Dahintreiben. Leider beantwortet Sennett nicht die Frage, ob und wie dieser Situation ausgewichen werden kann. Er weist aber darauf hin, dass der Mensch einen tiefen Grund, einen Sinn im Leben braucht. Der ständige Zwang zum Neuen deformiert den Menschen. Er ist nicht in der Lage, allen Anforderungen zu entsprechen, und das eigene Leben wird zum ziellosen und undurchschaubaren Stückwerk.

Ganz ähnlich ist auch die Kritik Rohrs, der vor allem in den Traditionen einen tieferen Sinn sieht, da diese als normales Muster zur Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit verstanden werden können.<sup>107</sup> Er spricht davon, dass Menschen eine gefestigte Mitte brauchen, um sich nicht in der Welt zu verlieren.<sup>108</sup> Seinen Ausführungen folgend braucht der Mensch zur Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit in der Kindheit einen gewissen Idealismus, Heroismus und Schwarz-Weiß-Ansichten, um „sich dann in Richtung Nuancierung, Realitätssinn, Mitgefühl, Ausnahmen von Regeln, Geduld, To-

---

<sup>103</sup> Vgl.: Heinz, Sarah, Die Einheit in der Differenz. Metapher, Romance und Identität in A.S. Byatts Romanen, Tübingen (2007)

<sup>104</sup> Sennett zeigt anhand verschiedener Fall-Geschichten, wie Menschen versuchen, sich einer Welt des globalen Kapitalismus anzupassen. Er zeigt eindrücklich, dass nicht Freiheit, sondern ein tiefes Gefühl der Ohnmacht und Isolation die Folgen sein können. Sein Fazit: Eine Gesellschaft, die den Menschen keinen tieferen Sinn anbietet, hat auf Dauer keine Chance zu bestehen.

<sup>105</sup> Vgl.: Sennett, Richard, Der flexible Mensch - Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin (1998)

<sup>106</sup> Sennett, (1998), 96/97

<sup>107</sup> Rohr, (2005), 88

<sup>108</sup> Rohr, (2005), 88

leranz und Weisheit“ weiter zu entwickeln<sup>109</sup>. Genau diese Fähigkeiten braucht ein Mensch, der „stabil“ und „flexibel“ sein will.

All dies ist gerade vor dem Hintergrund der Diskussion um die „postmoderne“ Gesellschaft oder „Postmoderne“ von Bedeutung. Die seit den 80er Jahren andauernde Debatte um den Begriff der Postmoderne wird in verschiedenen Bereichen, z.B. Literatur, Architektur, Soziologie und Philosophie, geführt. Einige Autoren gehen dabei davon aus, dass „Postmoderne“ die Epoche beschreibt, die auf die Moderne<sup>110</sup> folgt.<sup>111</sup> Sie scheint den Verfall von Utopien, Ideologien, eine Kritik der Rationalität und Technologisierung zu umfassen.<sup>112</sup> Nach wie vor ist es problematisch, den Begriff der „Postmoderne“ sinnvoll zu erfassen.

### Perspektiven auf die Postmoderne

Schnell zeigt ein breites Diskussionsspektrum auf und zeigt, wie unterschiedliche Perspektiven auf die Postmoderne eingenommen werden können. Sie kann als Bewusstseinsveränderung<sup>113</sup>, immanente Kritik der Moderne<sup>114</sup> oder als neue Epoche<sup>115</sup> beschrieben werden. Im Zentrum der Diskussion steht letztlich die Frage danach, was Gültigkeit beanspruchen darf. Nach Lyotard ist das postmoderne Wissen *„nicht allein das Instrument der Mächte. Es verfeinert unsere Sensibilität für die Unterschiede und verstärkt*

---

<sup>109</sup> Rohr, (2005), 88/89

<sup>110</sup> Das wissenschaftliche Weltbild der Moderne ist von der Überzeugung geprägt, dass die Erklärung der (Gesamt-) Wirklichkeit aus der wissenschaftlichen Vernunft abgeleitet werden kann. Die wirkliche Ordnung der Dinge (Natur, Religion, Politik, Gesellschaft) kann objektiv festgestellt und durch universal geltende Werte, Normen und Verfahrensweisen begründet werden. Dieses wissenschaftliche Weltbild, das moderne Denken führt letztlich zu einem Gegensatz von Glauben und Wissen, Religion und Wissenschaft und einem Ablehnen von traditionellem Denken. Optimistischer Fortschrittsglaube, Wachstum und Innovation bilden die tragenden Werte. Der Mensch lebt in dem Bewusstsein, dass Dinge grundsätzlich veränderbar sind und der Wandel ständige Anpassung erfordert. Dies führt zu einem beschleunigten sozialen Wandel. Das Individuum ist in heterogene strukturierte soziale Zusammenhänge eingebunden, die es schwierig machen sinnhafte Lebenszusammenhänge zu finden. (Schnell, 1994, 132)

<sup>111</sup> Schnell, Matthias, Die Herausforderungen der Postmoderne-Diskussion für die Theologie der Gegenwart, Tübingen (1994), 137

<sup>112</sup> Vgl.: [www.postmoderne-theologie.de](http://www.postmoderne-theologie.de) (17.01.2011- aktuell so nicht mehr verfügbar)

<sup>113</sup> Schnell, (1994), 135

<sup>114</sup> Schnell, (1994), 136

<sup>115</sup> Schnell, (1994), 137

unsere Fähigkeit, das Inkommensurable<sup>116</sup> zu ertragen. Es selbst findet seinen Grund nicht in der Übereinstimmung der Experten, sondern in der Paralogie der Erfinder<sup>117</sup>. Postmodernes „Wissen“ wird, so gesehen, vom Einzelnen und seinen individuellen Bezugsrahmen konstruiert und führt letztlich zu Werten und Wahrheiten, die, je nach Betrachter, sehr unterschiedlich verstanden und beurteilt werden können. Was u.U. dazu führt, dass der Mensch in „seiner“ Wahrheit allein bleibt. Lyotard unterscheidet zwei Formen von Wissen: das szientifisches Wissen (wissenschaftliches Wissen), dessen Legitimation aber letztlich ungeklärt bleibt, und das narrative Wissen (traditionelle Wissen), das in Form von Geschichten und Erzählungen weitergegeben wird und das keiner weiteren Legitimation bedarf.<sup>118</sup>

War es Intention der Moderne „ein universales und einheitliches Prinzip zu finden“<sup>119</sup>, das sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse und Erklärungen berufen kann, ist die Postmoderne gekennzeichnet durch die Einsicht, dass sich die Wahrheit nicht eindeutig erfassen lässt.<sup>120</sup> Aufgabe der Postmoderne ist es, nach Lyotard, die Widerstreite ausfindig zu machen und deutlich herauszustellen, nicht aber, sie miteinander zu versöhnen.<sup>121</sup> „Es stehen die Differenzen und Reibungen von Lebensformen und Weltkonzepten zur Debatte“<sup>122</sup>.

Andere Theoretiker, z.B. Welsch (obwohl er von radikaler Pluralität<sup>123</sup> spricht), nehmen eine etwas weichere Position ein. Seine Kritik wendet sich gegen das absolute Heterogenitätsdogma.<sup>124</sup> Er geht davon aus, dass Verständigung nicht von vorn herein ausgeschlossen werden kann. Menschen nehmen verschiedene Perspektiven ein und haben unterschiedliche Le-

---

<sup>116</sup> Das nicht vorhandene, gemeinsame Maß

<sup>117</sup> Lyotard, *Das postmoderne Wissen*, Wien (2006), 16 (5. unveränderte Auflage)

<sup>118</sup> Vgl. dazu Lyotard Biografie: <http://www.iep.utm.edu/lyotard/>

<sup>119</sup> Schnell, (1994), 133

<sup>120</sup> Schnell, (1994), 134

<sup>121</sup> Schnell, (1994), 134

<sup>122</sup> Vgl.: Wunderlich, Reinhardt, *Pluralität als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen (1997), 229

<sup>123</sup> Welsch, Wolfgang, *Unsere postmoderne Moderne*, Weinheim (1987), 4f

<sup>124</sup> Welsch, (1988), 314

bensentwürfe. Jeder Mensch beansprucht mit seinem individuellen Lebensentwurf gleichzeitig immer auch das Recht so leben zu dürfen. Daraus folgt eine Welt der Vielfältigkeit<sup>125</sup>, was nicht zwangsläufig eine Unvereinbarkeit der unterschiedlichen Ansätze bedeuten muss. Vielfältigkeit bringt für den Einzelnen multiple Herausforderungen und Chancen mit sich, die es sinnvoll zu nutzen gilt, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass Postmoderne keinesfalls als ein neues Ganzheitskonzept verstanden werden darf, das eine „alles ist erlaubt“, „alles gilt“- Mentalität<sup>126</sup> propagiert. Die vorhandenen Konflikte auf nationaler und internationaler Ebene müssen gelöst werden. Der Ansatz des radikalen Pluralismus dürfte hier nicht ausreichen<sup>127</sup>, ein gewisser Minimalkonsens ist erforderlich, um zumindest den Bestand der pluralistischen Gesellschaft zu garantieren.<sup>128</sup> Dafür müssen Kompromisse gesucht und gefunden werden.

In seiner umfassenden Darstellung arbeitet Schnell<sup>129</sup> heraus, dass über das Wesen der Postmoderne bis heute im Prinzip keine wirkliche Einigung erzielt worden ist. Seine Analyse der unterschiedlichen Stimmen zur Postmoderne zeigt, dass Postmoderne als Epochen-Begriff verstanden werden kann, aber auch als Bewusstseinsveränderung oder veränderte innere Haltung.<sup>130</sup> Der Unterschied zwischen Moderne und Postmoderne besteht in erster Linie „nur“ in den unterschiedlichen Reaktionen auf prinzipiell gleiche Situationen.<sup>131</sup> Postmoderne wird somit zur immanenten Kritik, zur Überwindung der Moderne. Der Ansatz, „Postmoderne“ als Begriff für eine neue Epoche zu verwenden, sollte vor dem Hintergrund eines langfristigen Prozesses gesehen werden, der viele verschiedene soziale, politische und intellektuelle Ursachen hat.<sup>132</sup>

---

<sup>125</sup> Freudenberger-Lötz, Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe, (2003), 95

<sup>126</sup> Freudenberger-Lötz, (2003), 96 /Wunderlich,(1997), 28

<sup>127</sup> Schnell, (1994), 145

<sup>128</sup> Schnell, (1994), 146

<sup>129</sup> Schnell, (1994)

<sup>130</sup> Vgl.: Schnell, (1994), 156

<sup>131</sup> Schnell, (1994), 135

<sup>132</sup> Schnell, (1994),156

Postmodernes Denken umfasst die innerhalb unserer Gesellschaft vorhandenen unterschiedlichen Weltanschauungen, Lebensorientierungen und vieles darüber hinaus. Es existiert ein scheinbar ungeordnetes Nebeneinander vieler Einstellungen und Verhaltensweisen. Die vielen, variablen Systeme sprengen jedes Einheitsdenken<sup>133</sup> und sind Kennzeichen des modernen Lebens.<sup>134</sup>

*„Gesellschaftlich-politisch betrachtet ist eine Gesellschaft dann als „pluralistisch“ zu bezeichnen, wenn sie sich in eine große Menge konkurrierender, mit dem Anspruch der Gleichberechtigung auftretender Meinungen, Interessen, Gruppierungen gliedert. Um einen pluralistischen Staat handelt es sich, wenn die vielfältigen gesellschaftlichen Gruppen durch ihre Ideen und Interessen auf den Staatsapparat Einfluss nehmen können und/oder wenn diese Ideen und Interessen vom Staatsapparat stark berücksichtigt werden. (...) Pluralismus wird allgemein als positive Erscheinung des 20. Jahrhunderts angesehen. Gegen den gesellschaftlich-politischen Pluralismus ist einzuwenden, dass aufgrund der stark divergierenden Interessen, das Einigende nur schwer festgehalten werden kann. Partikularinteressen überlagern Gesamtinteressen. Das Zusammenleben erweist sich ohne Einigung auf bestimmte Grundwerte aber als schwierig und dürfte sich auf Dauer als unmöglich erweisen“<sup>135</sup>.*

Auf den Einzelnen bezogen kann das so wirken, als ob eindeutige und verlässliche Orientierungsmuster und Sicherheiten ausbleiben. Pluralität wird dann zerbrechlich und Menschen sind überfordert.<sup>136</sup> Wenn sie nicht mehr wissen, wozu sie da sind, wogegen sie sind und wovor sie Angst haben<sup>137</sup>, verlieren sie wichtige Bezugspunkte.

---

<sup>133</sup> Zieberitz, (2001), 71

<sup>134</sup> Freudenberger-Lötz, (2003), 95

<sup>135</sup> Vgl.: in Auszügen: <http://www.bible-only.org/german/handbuch/Pluralismus.html> (29.08.2011)

<sup>136</sup> Zieberitz, (2008), 75

<sup>137</sup> Rohr, (2005), 19

Wenn die Erfahrung von Pluralität ein Kennzeichen des Lebens heute ist und „*Postmoderne von einem Nebeneinander verschiedener gleichberechtigter Sektoren ausgeht (...), können jeweils vorhandene Identitäten offengelegt und die Differenzen benannt werden*“<sup>138</sup>. Eine sinnvolle Auseinandersetzung wird dadurch erst möglich.

### 2.8.3 Pluralität der Religionen

Interessant ist, dass im Zusammenhang mit der Postmoderne auch eine Erwartung der Wiederkehr der Religion<sup>139</sup> einhergeht. Ein solcher Hinweis ist jedoch differenziert zu betrachten. Die globale Gesellschaftsstruktur beinhaltet eine Reihe unterschiedlicher religiöser Orientierungen. Gerade den verschiedenen Religionen kommt aber bei der Annäherung an globale Probleme ein besonderes Gewicht zu, „*weil sie das Verhalten großer Teile der Weltbevölkerung normieren und darum zahlreiche Konflikte nur mit ihnen, nicht aber an ihnen vorbei gelöst werden können*“<sup>140</sup>.

Christliche Theologie muss sich daher auch mit dem Pluralismus auseinandersetzen. Die theologische Postmoderne-Diskussion ist (...) durch eine Vielzahl unterschiedlicher Programme, Konzeptionen, Positionen und Entwürfe gekennzeichnet, die auf jeweils unterschiedliche Weise auf die Herausforderungen der Gegenwart zu antworten versuchen.<sup>141</sup> Es stellt sich hier die Frage, wie sich christlicher Glaube und Pluralismus zueinander verhalten und welche Tendenzen sich ggf. auch innerhalb kirchlicher Strukturen finden.

Pluralismus macht auch vor Glaube und Religion nicht halt. Für die religiöse Landschaft ist von Bedeutung, dass in Deutschland eine „Pluralität der Religionen“ als etwas Selbstverständliches gesehen wird. Zieberitz spricht von

---

<sup>138</sup> Freudenberger-Lötz, (2003), 96

<sup>139</sup> Schnell, (1994), 151

<sup>140</sup> Schnell, (1994), 160

<sup>141</sup> Schnell, (1994), [www.schnell-heisch.de/matthias/14\\_Zusammenfassung.html](http://www.schnell-heisch.de/matthias/14_Zusammenfassung.html)

einer Normalität der Pluralität der Religionen.<sup>142</sup> Die verschiedenen Glaubensrichtungen (Christentum, Islam, Judentum, Hinduismus usw.) leben in Koexistenz nebeneinander und vermischen sich zum Teil. Pluralität innerhalb einer Religionsgemeinschaft, z.B. des Christentums, wird inzwischen von einem Großteil der Bevölkerung als normal erlebt (Ost-West Kirche, Katholizismus-Protestantismus). Durch Reformationen entstanden neue Konfessionen. Innerhalb der einzelnen Konfessionen bildeten sich wieder neue Interessengruppen. Letztlich leben heute auch Christen innerhalb einer Gruppe ihre ganz eigene, individuelle Überzeugung. Auch völlig losgelöst von jeder Gruppenzugehörigkeit leben Menschen ihre eigenen (religiösen) Lebenskonzepte und individuellen Glaubensüberzeugungen. Das kann als Pluralität innerhalb der Pluralität, die Zerlegung in immer kleinere Glaubens-Einheiten, die alle für sich Gültigkeit beanspruchen, beschrieben werden. Es ist sicher gut, sich klar zu machen, dass „... *zumindest auf absehbare Zeit ... von der Unumkehrbarkeit der Pluralität ausgegangen werden*“<sup>143</sup> muss.

### 2.8.3.1 Religiöser Pluralismus und Gottesvorstellungen

Was die Untersuchungen zu Gottesvorstellungen angeht, stellt sich unter diesen Gegebenheiten natürlich die Frage, wer oder was mit „Gott“ gemeint ist, wenn von Gott gesprochen wird. Wenn heute jemand von seinem „Glauben an Gott“ spricht, ist nicht immer eindeutig, was damit letztlich gemeint ist. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Verwendung des Begriffes „Gott“ eine christlich dreieinige Gottesvorstellung zugrunde liegt oder der Terminus „Gott“ in diesem Sinne verstanden und gedeutet wird. Aus dieser Tatsache ergeben sich vielfältige Herausforderungen.

*„Pluralismus erweist sich auch als theologisch-kirchliches Phänomen und Problem (...). Da Theologie und Kirche in der modernen pluralistischen Gesellschaft existieren, nehmen sie an deren allgemeiner Entwicklung teil und*

---

<sup>142</sup> Zieberitz, (2001), 73

<sup>143</sup> Zieberitz, (2008), 73

stehen in der Gefahr, deren Denk- und Verhaltensmuster selbst zu übernehmen, so dass sich ein binnenkirchlicher Pluralismus entwickeln kann. (...) Trotz aller versuchten Pluralismus-Begrenzung ist dem Pluralismus der Relativismus inhärent. Eine Vielzahl sich widersprechender Theologien, die keine gemeinsame Mitte der Schrift mehr festhalten können, sind Beleg dafür. Die Bejahung des Pluralismus in Theologie und Kirche bedeutet sich damit bewusst oder unbewusst fremden Weltanschauungen auszuliefern. Pluralismus in Theologie und Kirche ist der Versuch, jegliche Meinung – möglichst gleichberechtigt - (...) gelten zu lassen. Dadurch wird die Lehrgrundlage der Kirche prinzipiell infrage gestellt, wenn nicht aufgelöst. Der theologische und kirchliche Pluralismus vermag die vier reformatorischen "allein" nicht festzuhalten (allein Christus, allein die Gnade, allein der Glaube, allein die Schrift). Eine Bejahung theologischen und kirchlichen P. bedeutet die Preisgabe biblisch-reformatorischer Position. Weil sich der theologische und kirchliche P. auch auf das Gottesverständnis erstreckt und hier ganz Unterschiedliches gelten lässt, fördert und bedingt er letztlich den Polytheismus<sup>144</sup>.

Es ist nicht abzusehen, welche Auswirkungen das Ganze langfristig gesehen auf die christliche Glaubensüberzeugung haben wird. Die Ergebnisse der Shell Jugendstudie zeigen hierzu einen deutlichen Trend<sup>145</sup> auf: „Religion spielt für die Mehrheit der Jugendlichen in Deutschland nur eine mäßige Rolle. Allerdings gibt es Unterschiede zwischen drei sehr verschiedenen religiösen Kulturen: Während Religion für junge Menschen in den neuen Bundesländern zumeist bedeutungslos geworden ist, spielt sie in den alten Bundesländern durchaus noch eine Rolle. Mittlerweile ist Gott nur noch für ca. 44 Prozent der katholischen Jugendlichen wichtig. Ganz anders sieht es hingegen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus: Sie haben einen starken Bezug zur Religion, der in diesem Jahrzehnt sogar noch zugenom-

---

<sup>144</sup> Vgl.: <http://www.bible-only.org/german/handbuch/Pluralismus.html> (29.08.2011)

<sup>145</sup> Shell Jugendstudie, (2010), 30

men hat“<sup>146</sup>. Obwohl die Bedeutung Gottes für das eigene Leben in einigen Bereichen deutlich gesunken ist, lässt sich ein Anstieg der Bedeutung Gottes bei den außerhalb der Kirchen religiös gebundenen Jugendlichen erkennen, bei gleichzeitiger religiöser Unsicherheit und einem unpersönlicher werdenden Gottesverständnis.<sup>147</sup>

Schrumpfende Kirchlichkeit und die leicht zunehmende persönliche Religiosität<sup>148</sup> können ebenfalls als Beleg für einen grundsätzlichen Wandel in der religiösen Landschaft in Deutschland gesehen werden. Hierbei muss im Blick behalten werden, dass sich vor allem die gesellschaftliche Funktion im Sinne der Bedeutung von Religion verändert hat, sie aber nie wirklich abwesend gewesen ist.<sup>149</sup>

Die unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Erscheinungsformen der Säkularisierung, die sich in Phänomene von A-religiosität, religiöser Indifferenz oder Distanzierung von Religion und Kirche zeigen<sup>150</sup>, sind aber durchaus als problematisch anzusehen.

---

<sup>146</sup> Vgl.: [http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our\\_commitment/shell\\_youth\\_study/2010/religion/](http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/religion/)

<sup>147</sup> Shell Jugendstudie (2010), 30

<sup>148</sup> Hainz, Michael, Die religiöse Landschaft in Deutschland. Zwischen schrumpfender Kirchlichkeit und spirituellen Neuaufbrüchen, in: Stimmen der Zeit 6/(2008), 377-390; Michael Hainz, Lehrbeauftragter für Sozialwissenschaften an der Hochschule für Philosophie München, fragt nach dem Phänomen einer Reihe von tatsächlichen wie vermeintlichen religiösen Neuaufbrüchen in Deutschland und sich daraus ergebenden Konsequenzen für die katholische Kirche.

<sup>149</sup> Schnell, (1994), 151

<sup>150</sup> Hainz, (2008), 379

## Überblick über die Kirchenaustritte in Deutschland

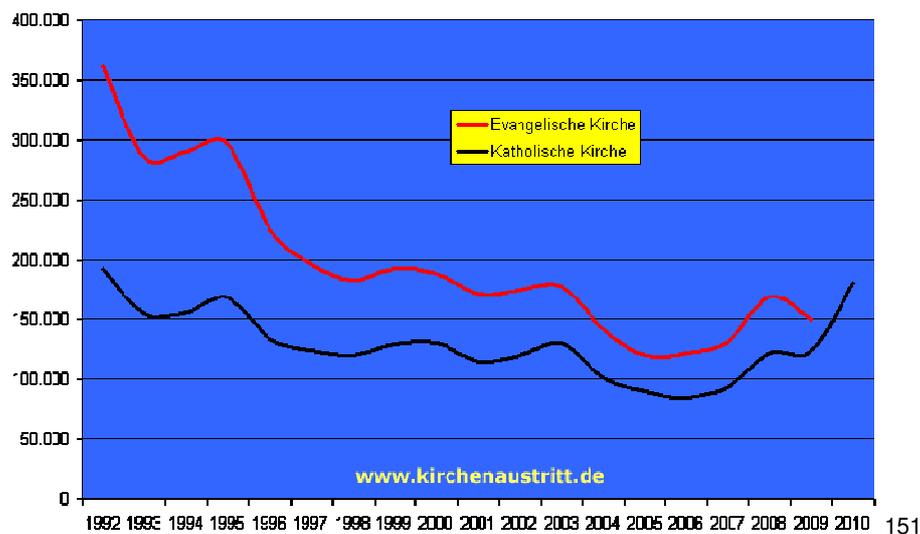


Abbildung 3.

Diese Zahlen erreichten 1992 ihren Höhepunkt, danach fielen die Austrittszahlen wieder ab und haben sich seit etwa 1998 stabilisiert. Seit 2000 ist ein sich annähernder Trend bei den Austrittszahlen beider Konfessionen zu beobachten. Die Austrittszahlen haben zusammen mit Faktoren wie der demographischen Entwicklung und Migrationsbewegungen dazu geführt, dass 2007 in Deutschland noch 60,3 % der Gesamtbevölkerung einer der beiden Großkirchen angehörten.<sup>152</sup>

Eine gewisse Orientierungslosigkeit, das Fehlen einer christlichen Identität unter Jugendlichen, ist zu erkennen.<sup>153</sup> Woher diese Orientierungslosigkeit kommt, kann hier nur vermutet werden. Ian Buruma äußert sich im Kontext politischer Entscheidungen wie folgt:

*„Die wahre Ursache sei der Verlust der religiösen Identität: "Bis vor gar nicht langer Zeit besaß die Mehrheit der Bürger der westlichen Welt unbestreitbare Symbole des Glaubens und der kollektiven Identität. ... Die Globalisie-*

<sup>151</sup> <http://www.kirchenaustritt.de/statistik/> (29.08.2011)

<sup>152</sup> Vgl.: <http://de.wikipedia.org/wiki/Kirchenaustritt>

<sup>153</sup> Shell Studie (2010), 204f

*rung, das Projekt des vereinten Europas, der Sieg über die nationalistischen Bestrebungen in zwei verheerenden Weltkriegen und vor allem der weit verbreitete Verlust des religiösen Empfindens haben die Dinge verändert. Der Großteil der Menschen lebt heute in einer laizistischen, entzauberten, liberalen Welt. ... Die Loslösung vom Glauben und von der Tradition hat nicht immer auch größere Glücksgefühle hervorgebracht, sondern sie ist im Gegenteil häufig der Grund für eine verbreitete Orientierungslosigkeit, für Befürchtungen und Groll<sup>154</sup>.*

Kinder und Jugendliche können heute in der Regel nicht mit einer sicheren sozialen Einbindung rechnen und Tradition spielt bei der Erziehung, wenn überhaupt, eine untergeordnete Rolle.<sup>155</sup> Die Basis für die Entwicklung religiösen Denkens, Erlebens und Verhaltens wird in der Kindheit und Jugend gelegt.<sup>156</sup> Diese religiöse familiäre Primärsozialisation findet heute aber nur noch in seltenen Fällen statt und auch im familiären Kontext spielt Glaube und Gott kaum noch eine Rolle.<sup>157</sup> Im Jugendalter verliert außerdem die Wichtigkeit des Glaubens an Gott an Bedeutung.<sup>158</sup> Jugendliche besitzen zwar in der Regel eine irgendwie geartete Gottesvorstellung. Ob diese jedoch christlichen Wurzeln entstammt, kann heute nicht mehr mit Sicherheit angenommen werden. Zweifellos lassen sich vielschichtige Aufbrüche des Religiösen beobachten, sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Ursprünge, Wirkungen und Substanz in vielfältiger Weise und verstecken hinter ihrer frommen Oberfläche einen ambivalenten Kern.<sup>159</sup> Als Einflussfaktoren für diese grundlegenden Veränderungen unterscheidet Hainz sieben

<sup>154</sup> [www.eurotopics.net/.../ARTICLE62043-Ian-Buruma-ueber-die-religioese-Orientierungslosigkeit-des-Westens](http://www.eurotopics.net/.../ARTICLE62043-Ian-Buruma-ueber-die-religioese-Orientierungslosigkeit-des-Westens), Artikel, Mittwoch, 2. Dezember 2009 (18.3.2011)

<sup>155</sup> Hilger/ Leimgruber/Zieberitz, Religionsdidaktik, Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf, 5. Auflage, München (2008), 79

<sup>156</sup> Grom, Religionspsychologie (2000), 263

<sup>157</sup> Vgl.: Kinder in Deutschland 2007, 88 f; Auf die Frage nach der Bedeutung von Religion und Glauben an Gott gaben an: 17% sehr wichtig, 29% wichtig, 37% kaum, 17% gar keine Bedeutung. Bei diesen Zahlenverhältnissen ist zu beachten, dass die Ergebnisse der befragten Kinder mit nicht-deutscher Nationalität und Migrationshintergrund in das Gesamtergebnis eingeflossen sind und bei einer Einzelbetrachtung einen prozentual wesentlich höheren Wert ergeben.

<sup>158</sup> Shell (2010), 204 ff

<sup>159</sup> Hainz (2008), 381

Einzelentwicklungen.<sup>160</sup> In verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen lassen sich religiöse aber nicht unbedingt christliche Tendenzen erkennen, die, in ihrer Gesamtheit gesehen, Einfluss genommen haben:

- Kunst und Kultur – erweisen sich insgesamt als unbefangener und religionsfreundlicher
- Wirtschaft – bedient sich zu Werbe- und Präsentationszwecken ganz gezielt religiöser Symbole
- Philosophie, Human- und Sozialwissenschaften – nehmen tendenziell positiver auf Religion Bezug
- juristische und politische Debatte in den Medien – verschiedene, auch religiöse Themen sind Gegenstand öffentlicher Berichterstattung
- Religiöse Praxis von Mitgliedern anderer Religionen – über Einwanderung nach Deutschland praktizieren viele Anhänger anderer Religionen ihren Glauben und pluralisieren das spirituelle Feld
- Entwicklung vielfältiger neospiritueller Szenen – sie entwickeln sich außerhalb der christlichen Konfessionen
- Konfessionelles Christentum – zeigt sich tendenziell als lebendiger (z.B. durch Mega-Events) und profiliert sich stärker

Es wäre daher nicht korrekt davon zu sprechen, dass die Religiosität rückläufig ist. Es hat eine Verschiebung stattgefunden. *“Das Spektrum religiöser Akteure hat sich also erheblich verbreitert und ist über das herkömmliche professionell-religiöse Feld hinausgewachsen”*<sup>161</sup>. Religiöses Leben und religiöse Orientierung wird heute nicht mehr ausschließlich an kirchliche Institutionen gebunden, sondern verlagert sich immer weiter in den Bereich des Privaten. Dabei kann es dazu kommen, dass religiöse Symbole oder Aussagen eine inhaltliche Schwächung, Entwertung oder Verschiebung erfahren. Schärftl spricht in diesem Zusammenhang vom kulturellen Atheismus.<sup>162</sup> Das, was ein Individuum heute als religiöse Überzeugung von sich erkennen lässt, unterscheidet sich z.T. erheblich von den ursprünglich volkstümli-

<sup>160</sup> Vgl. dazu: Hainz, (2008), 381-385

<sup>161</sup> Hainz, (2008),385

<sup>162</sup> Schärftl, Thomas, Neuer Atheismus. Zwischen Argument, Anklage und Anmaßung, in: Stimmen der Zeit, 3/(2008), 147-161

Schärftl, Assistant Professor für Systematische Theologie an der Catholic University of America in Washington D.C., beschreibt unterschiedliche Formen des gegenwärtigen Atheismus. Er setzt sich dabei besonders mit Christopher Hitchens und Richard Dawkins auseinander, deren einseitige Argumentation die Hoffnung der Menschen auf eine letzte Gerechtigkeit verschweigt.

chen Überzeugungen und Praktiken. Heutige Religiosität ist überwiegend biografisch zentriert.<sup>163</sup> Es handelt sich hier einerseits um den Verlust christlicher Traditionen, andererseits muss deutlich herausgestellt werden, dass Menschen ganz offensichtlich auf der Suche sind. Der Glaube wird offensichtlich mehr und mehr als etwas verstanden, was „die Menschen selber herstellen müssen“<sup>164</sup>. Das Individuum steht als suchendes, selbstständig agierendes Subjekt im Mittelpunkt. Geht man davon aus, dass eine solche religiöse Individualisierung ein wesentliches Kennzeichen heutiger Schülerinnen und Schüler ist<sup>165</sup>, beinhaltet dies vielfältige Chancen und Möglichkeiten. Eine solche neue religionspädagogische Ausrichtung erfordert neue religionspädagogische Konzepte. Heute geht es offensichtlich nicht mehr darum, Glauben oder religiöse Überzeugungen einfach zu übernehmen, sondern der Einzelne ist herausgefordert, zu einer eigenen Position zu gelangen.

Diese Tendenz oder Entwicklung kann zunächst positiv beurteilt werden. Es handelt sich hier jedoch um eine Gratwanderung. Wenn der Einzelne eine individuelle Entscheidung, die ausschließlich emotional begründet werden soll, treffen kann, bedarf es gewisser Grundkenntnisse und Erfahrungen. Aus religionspädagogischer Sicht stellt sich die Frage, „wie viel“ und vor allem „welches“ Wissen dem Einzelnen eine verantwortungsvolle Entscheidung ermöglicht.

Diese Individualisierungstendenz muss daher auch mit kritischem Blick beurteilt werden. Soziologische Untersuchungen deuten darauf hin, dass es so etwas wie eine unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion<sup>166</sup> zu geben scheint. Diesem Thema widmen sich Bochinger, Engelbrecht und Gebhardt in einem qualitativ-empirischen Projekt und befragen Kirchenmitglieder nach

---

<sup>163</sup> Hainz, (2008),386

<sup>164</sup> Hilder, Leimgruber, Zieberitz, (2008), 83

<sup>165</sup> Hilger, Leimgruber, Zieberitz, (2008), 83

<sup>166</sup> Buchtitel : Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion – Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur, von Christoph Bochinger, Martin Engelbrecht und Winfried Gebhardt, Stuttgart (2009)

ihren spirituellen Orientierungen. Auf dieser Grundlage entwickeln sie einen neuartigen Idealtypus – den spirituellen Wanderer.

#### 2.8.4 Exkurs: Der spirituelle Wanderer

Einer Online-Veröffentlichung des Bayrischen Rundfunks zufolge bezeichnen sich z. Zt. etwa 60% der Deutschen als "spirituell suchend". Die meisten, die dies von sich sagen, sind nicht in irgendeiner der Kirchen verankert. Etwa 10% von ihnen würden sich als "Christen im klassischen Sinn" bezeichnen, die an einen persönlichen Gott glauben. 35% gelten als "religiös Kreative" und erweitern ihren christlichen Glauben gerne mit Elementen aus der Philosophie oder den Weltreligionen. 15% sind "religiös Sinnsuchende" und haben keine religiösen Rückbezüge, sie suchen anhand von asiatischen Praktiken, esoterischen Disziplinen oder gar Schamanismus<sup>167</sup>. Schnell spricht hier von einem „diffusen Phänomenknäuel“, worin längst vergessen geglaubte, esoterisch-mystische, okkulte, gnostische und enthusiastische Phänomene wieder in Erscheinung treten, die aber nicht alle im engeren Sinne als Religion bezeichnet werden können.<sup>168</sup> Diese spirituellen Orientierungen führen letztlich dazu, dass die vorhandenen Konturen der Religion zerfließen. Die simplifizierende Rede von der Wiederkehr der Religion trifft seiner Ansicht nach nicht den komplexen Kern dieser recht unterschiedlichen religiösen, pseudo-religiösen, quasi-religiösen und psychoreligiösen Phänomene.<sup>169</sup>

Bochinger, Engelbrecht und Gebhardt gehen in einer empirischen Untersuchung der Frage nach, wie sich die pluralisierten Religionsformen der Moderne bei den Menschen auswirken und was diese Tendenz für die religiösen Institutionen bedeutet. Sie fragen danach, ob

---

<sup>167</sup> <http://www.br-online.de/bayern2/katholische-welt/kath-ev-ich-bin-dann-mal-fromm-spiritualitaet-ID1265363385608.xml> (nicht mehr verfügbar)

<sup>168</sup> Schnell, (1994), 152

<sup>169</sup> Schnell, (1994),152

*„... es nicht vielmehr so (ist), dass die Individualisierung des Religiösen die Kirchen schon längst erreicht hat, sie von innen her unterwandert und unter der Hand transformiert, und dass nur die offiziellen Verwalter der Religion, vom Bischof bis zum Ortspfarrer, vom Universitätstheologen bis zum Gemeindediakon, diese „lautlose“ Transformation nicht bemerken oder vielleicht gar nicht bemerken wollen, weil sie an den Fundamenten etablierter Kirchlichkeit und damit an ihrem professionellen Selbstverständnis, ihrer Autorität und ihrem Prestige nagt?“<sup>170</sup>.*

In einem qualitativ-empirischen Projekt befragten sie evangelische und katholische Kirchenmitglieder nach ihren spirituellen Orientierungen und entwickeln auf dieser Grundlage den neuartigen Idealtypus des "spirituellen Wanderers". Dieser Typus umschreibt Menschen, die eine selbstbestimmte Form der individuellen Religiosität leben und grundsätzlich offen für alle möglichen externen Impulse sind. Die Relevanz dieser spirituellen Impulse wird aber konsequent an die individuelle Beurteilung gekoppelt. Religion, bzw. religiöses Erleben, wird als etwas Prozesshaftes, ein „auf dem Weg, auf der Suche Sein“ verstanden, wobei sich alles an den individuellen Bedürfnissen orientiert.

Der von den Autoren beschriebene „spirituelle Wanderer“ stellt den Idealtypus gegenwärtig zu beobachtender, subjektiver christlicher Religion dar, dessen Kennzeichen der spezifische Umgang mit den spirituellen Angeboten ist, die durch die globale Kultur der Postmoderne zur Verfügung gestellt werden. Dies ist insofern interessant, da der „spirituelle Wanderer“ sich in einem Prozess der religiösen Selbstfindung befindet. Der Suchprozess, das „In-Bewegung Sein“ ist Programm und lässt sich zusammenfassen in der Aussage: „Der Weg ist das Ziel ...“.<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup> Bochsinger/Gebhardt/Engelbrecht, (2009), 9/10

<sup>171</sup> Bochsinger/Gebhardt/Engelbrecht, (2009), 34

Die **Spiritualität des Wanderers** ist gekennzeichnet durch:<sup>172</sup>

### Ein Konzept der „vielen Wege“

- den eigenen, spirituellen Weg zu gehen, ist die entscheidende spirituelle Herausforderung des Wanderers
- der Weg wird als existenzieller spiritueller Lernprozess verstanden

### Selbstermächtigung des religiösen Subjekts

#### Werte

- zentrale Bedeutung der Erfahrungsdimension (was tut mir gut?)
- Körper: Göttliches am eigenen Leib erfahren/ganzheitliches Erleben/Entspannung/Stärkung/Heilung
- Psyche: Raum schaffen, betrachten, austauschen, freier werden

### Oberflächliches wird nicht gesucht

#### Vorstellung vom Göttlichen

- sich dem Göttlichen zuwenden
- Mystik versus Wort
- Energie
- Liebe und Freude
- Personal und/oder nicht personal
- Wesenheiten (Kontakt zu Verstorbenen/Schutzengeln/Etwas)
- Natur

### Tod und Jenseitsvorstellungen

- Grenzerfahrung von Leid und Tod lösen innere Konflikte aus
- vorsichtiger Optimismus
- Reinkarnationsvorstellungen

Spirituelle Wanderer gestehen die soziale Deutungshoheit über die eigenen Spiritualität und Religiosität niemand anderem zu, als ausschließlich sich selbst.<sup>173</sup> Kirchliche Institutionen werden von ihnen u.U. auch zu Dienstleistern, die zur Befriedigung der eigenen spirituellen Bedürfnisse genutzt werden. Wanderer versuchen sich vom Bezugsrahmen Kirche abzusetzen, da sie einen eigenen individuellen Weg suchen, sich nehmen, was in ihr Sys-

---

<sup>172</sup> Vgl.: Bochinger/Gebhardt/Engelbrecht (2009), 35 ff

<sup>173</sup> Bochinger/Gebhardt/Engelbrecht, (2009), 78

tem passt. Alles andere wird abgelehnt. Der Grundmodus der Wanderer im sozialen Bereich besteht aus einem Dreischritt: Auswählen, Ausprobieren, Verknüpfen. Die Haltung den Kirchen gegenüber und das Selbstverständnis des spirituellen Wanderers bewegen sich im Spannungsfeld zwischen einem radikalen spirituellen Ökumenismus im Sinne von Gleichwertigkeit aller Religionen oder einer Haltung der persönlichen Souveränität, da er aufgrund seiner mühsam erworbenen eigenen Spiritualität eine Eigenkompetenz erworben hat. Spirituelle Wanderer sind auf der Suche nach Gottesdiensten oder ähnlichen Veranstaltungen, die den eigenen Bedürfnissen entgegenkommen oder entsprechen. Verbindliche Mitarbeit geschieht, wenn überhaupt, nur auf Zeit oder punktuell. Sie suchen nach einer Gemeinschaft, die für den jeweiligen eigenen Weg gerade als passend empfunden wird.<sup>174</sup>

Die eigenen Fragen und die eigene Orientierung sind dabei von handlungsleitendem Interesse. Das Individuum wird zum Dreh- und Angelpunkt der eigenen Religiosität. Man könnte in diesem Zusammenhang vielleicht davon sprechen, dass spirituelle Wanderer lediglich eine religiöse Ich-Identität entwickeln und sich der dialektischen Erfahrung, sich dauerhaft einem Kollektiv zugehörig zu fühlen, entziehen.<sup>175</sup>

Bochinger wirft in seinen abschließenden Überlegungen die Frage auf, ob

*„... der schulische Religionsunterricht nicht viel stärker als bisher auf die individuelle Dimension des Religiösen ausgerichtet werden und die Schülerinnen und Schüler zu einer individualisierten Aneignung von Religion befähigen müsse – unter Verzicht auf die traditionelle dogmatisch-konfessionelle*

---

<sup>174</sup> Bochinger/Gebhardt/Engelbrecht, (2009), 128

<sup>175</sup> Fraas, Hans-Jürgen, Glaube und Identität (1983), 47

*Anbindung, die durch ein Angebot religiöser Orientierungsmuster ersetzt wird*<sup>176</sup>.

Wenn die Fächer Religion und Philosophie, denen die Probleme konstitutiver Rationalität zugeordnet werden, Aufgaben quer zu den anderen Lernbereichen erhalten und sie eine Art Meta-Fächer bilden<sup>177</sup>, stellt sich die Frage ihrer Funktion im Kontext schulischer Bildungsprozesse. Kompetenzorientierte Formulierungen (vgl.: z.B. Lehrpläne Niedersachsen) für das Fach Evangelische Religion bringen ebenso wie die im Zusammenhang mit der Kliemt-Expertise erschienene Denkschrift der EKD zum Ausdruck, wie wichtig es ist, dass es das Subjekt selber ist, das sich bildet.<sup>178</sup> Bildung, in einem umfassenden Sinn verstanden, beinhaltet immer auch das Bewusstsein, dass Kompetenzorientierung Schülerinnen und Schüler dazu befähigen soll, den Herausforderungen und Anforderungen im gegenwärtigen und zukünftigen Leben begegnen zu können.<sup>179</sup> Offensichtlich kann Religionsunterricht hier einen wichtigen Beitrag leisten und der Tendenz, dass die Weitergabe von „Lebenswissen“ heute von einer Generation zur nächsten nicht mehr so selbstverständlich funktioniert wie früher, entgegenwirken.<sup>180</sup>

Das Hamburger Konzept<sup>181</sup> eines dialogischen Religionsunterrichts<sup>182</sup> für alle, sieht es als zentrale Aufgabe an, die Begegnung und Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen oder weltanschaulichen Traditionen

---

<sup>176</sup> Bochinger/Gebhardt/Engelbrecht, (2009), 155 Vgl. dazu auch: Der Hamburger Weg - Religionsunterrichts für alle, Aufsatz von Folkert Doedens: Gemeinsame Grundsätze der Religionsgemeinschaften für einen interreligiösen Religionsunterricht?

<sup>177</sup> Obst, (2009), 39

<sup>178</sup> Obst, (2009), 44

<sup>179</sup> Obst (2009), 47

<sup>180</sup> Hemel zitiert in: Obst (2009), 71

<sup>181</sup> Vgl. dazu Doedens/Weiße, Religion unterrichten in Hamburg, in: Theo-Web, Zeitschrift für den Religionspädagogik 6, (2007) Heft 1, 50-67

<sup>182</sup> Nach dem Hamburger Konzept werden die SchülerInnen nicht, wie in den meisten Bundesländern, nach unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Hintergründen getrennt, sondern gemeinsam unterrichtet. Der "Hamburger Weg des Religionsunterrichts" bietet dadurch die Möglichkeit einen interreligiösen Dialog im Klassenzimmer einzuüben und religiöse und kulturelle Gemeinsamkeiten oder Differenzen zu erkennen und zu thematisieren. SchülerInnen können dabei lernen Unterschiede als Chance und nicht als Bedrohung wahrzunehmen. (Vgl.: Weiße, Wolfram, Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg: Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas. Religionen im Dialog 2,(2008))

zu ermöglichen. Ein solcher Ansatz ist, im Kontext einer pluralistischen Gesellschaft, in der sich die unterschiedlichsten religiösen Orientierungen finden lassen, grundsätzlich positiv zu beurteilen. Dabei muss jedoch bedacht werden, dass eine solche Konzeption immer auch hochqualifizierte Lehrende erfordert, die im Hinblick auf die unterschiedlichen weltanschaulichen und religiösen Orientierungen über solides Wissen und Erfahrung verfügen müssen. Umfassendes Wissen in allen relevanten Bereichen bedarf wiederum einer umfassenden Ausbildung, die zeitaufwendig ist und ein echtes Interesse des Studierenden voraussetzt. Es stellt sich auch die Frage, inwieweit ein so globaler Ansatz im Religionsunterricht, der mit einer so geringen Stundenzahl in der Stundentafel vorgesehen ist, überhaupt den formulierten Ansprüchen<sup>183</sup> gerecht werden kann. Möglicherweise brauchen Kinder und Jugendliche heute neben einem generellen Bewusstsein für die vielfältigen Sichtweisen vielmehr Orientierung innerhalb der eigenen christlichen Tradition, bevor sie sich mit den Traditionen und Werten anderer Religionen auseinandersetzen können.

Ein Religionsunterricht, der die Dialogfähigkeit der Schülerinnen und Schüler stärkt, ist erstrebenswert. Ein solcher Dialog darf sich aber nicht nur oberflächlich mit den verschiedenen Religionen auseinandersetzen, da sonst Orientierungslosigkeit und nicht orientierungsfördernde Klarheit geschaffen wird. Die Bedeutung des Lehrenden darf in diesem Zusammenhang nicht außer Acht gelassen werden, wie im Weiteren noch differenzierter darzustellen sein wird. Kann eine „neutrale“ Darstellung oder Vermittlung, die zu einer individualisierten Aneignung von Religion führen soll, überhaupt gewährleistet werden? Solange Lehrende mit ihren eigenen, subjektiven Sichtweisen das unterrichtliche Geschehen begleiten, wird die eigene Überzeugung, die Person des Lehrenden indirekt, als ein personales

---

<sup>183</sup> Doedens/Weiße, Religion unterrichten in Hamburg, in: Theo-Web, Zeitschrift für den Religionspädagogik 6, (2007) Heft 1, 50-67

Medium<sup>184</sup> auf die Schülerinnen und Schüler einwirken.<sup>185</sup> Eine neutrale Vermittlung ist somit gar nicht möglich.

Ein Religionsunterricht, der die Entfaltung der religiösen Kompetenz, die eine verantwortlichen Glaubensentscheidung zum Ziel hat, ohne, dass der Glaube aufgedrängt wird<sup>186</sup>, hat immer auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung zu leisten. In diesem Sinne verstanden sind „*religionspädagogische Bemühungen ein mehrperspektivisches, kommunikatives Geschehen, dessen Ergebnis prinzipiell offen ist*“<sup>187</sup>.

### 2.8.5 Demografische Veränderungen

Die gesellschaftlichen Veränderungen haben entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen genommen. Entwicklungspsychologisch betrachtet setzt sich ein interaktionistisch ausgerichtetes Menschenbild immer mehr durch,<sup>188</sup> wobei eine erfolgreiche Entwicklung des Individuums sich aus einer gelungen Kombination zwischen Zielen, individuellem Potential, externen Anforderungen und Angeboten zusammensetzt. Diese vier entwicklungsbeeinflussenden Komponenten können auf individueller, sozialer und gesellschaftlicher Ebenen differenzierter betrachtet werden.<sup>189</sup>

Entwicklung wird hier als lebenslanger Prozess beschrieben, der nicht nur auf bestimmte Lebensabschnitte beschränkt ist. Entwicklungsprozesse innerhalb einzelner Lebensphasen können daher auch erst umfassend erklärt

---

<sup>184</sup> Gramzow, Christoph, Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht, Hamburg (2004), 368

<sup>185</sup> Vgl. dazu: Mönnich, Annette, Der Religionslehrer, Glaubenszeuge als personales Medium im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Altenberge (1989)

<sup>186</sup> Obst, (2009), 72

<sup>187</sup> Obst, (2009), 73 / oder Hemel (1988), 543 ff

<sup>188</sup> Grob/Jaschinski, (2003), 11

<sup>189</sup> Brandstädter (2007) beschreibt Entwicklung als komplexes Geschehen. Es handelt sich dabei um: „*einen lebenslangen Prozess, als einen über die Lebensspannen modifizierbaren plastischen Prozess, ein Resultat der Wechselwirkung biologischer, sozialer und personaler Regulative, einen kontextgebundener Prozess Handlungserlebnis und Widerfahrnis, einen reflexiven, selbstreferentiellen Prozess.*“ (2007), 58/59)

und verstanden werden, wenn der gesamte Lebensablauf eines Individuums in den Blick genommen wird.<sup>190</sup> Entwicklungsprozesse resultieren daher aus einer wechselseitigen Beeinflussung von Umwelt und Individuum.<sup>191</sup> Stabilität und Wandel dürfen daher nicht durchweg als Gegenbegriffe verstanden werden<sup>192</sup>, sie nehmen immer auch Einfluss auf die individuelle Weiterentwicklung.

### Kindheit und Jugendalter

Lange Zeit wurde das Erwachsenenalter als Ziel der menschlichen Entwicklung aufgefasst und die Phase der Kindheit und Jugendalter als eine defizitäre Form empfunden.<sup>193</sup> Das hat sich grundlegend verändert. Kindheit und Jugendalter werden heute als eigenständige Lebensphasen in ihrer Bedeutung für die weitere Entwicklung erkannt und wahrgenommen. Betrachtet man die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, dann hat eine Verschiebung der Lebensabschnitte stattgefunden. Die Lebensphase „Kindheit“ scheint sich immer weiter zu verkürzen. Der Eintritt in das Jugendalter wird definitionsgemäß durch den Beginn der Pubertät bestimmt<sup>194</sup>. Der Zeitpunkt der Geschlechtsreife („Pubertät“) hat sich von 1800 bis 2000 um fast fünf Jahre im Lebenslauf nach vorne verschoben.<sup>195</sup> Das Durchschnittsalter für das Eintreten der Pubertät liegt heute bei 11,5 Jahren für Mädchen, für Jungen etwa ein bis zwei Jahre später. Wurde Kindheit in den 1950er Jahren noch als selbstverständliche, geschützte Lebensphase wahrgenommen, so erleben Kinder heute die Vor- und Nachteile einer vom Kommerz gelenkten Gesellschaft, bekommen die Veränderungen in Wirtschafts- und Berufsbereichen zu spüren (z.B. Arbeitslosigkeit der Eltern) und werden über die Medien umfassend informiert, beeinflusst und mit Informationen überhäuft. Kind-

---

<sup>190</sup> Brandstädter, Jochen, Entwicklungspsychologie der Lebensspannen: Ein Lehrbuch, (2007), 57

<sup>191</sup> Grob/Jaschinski, (2003) 11

<sup>192</sup> Brandstädter, (2007), 58

<sup>193</sup> Grob/Jaschinski, (2003),13

<sup>194</sup> Grob/Jaschinski, (2003),17

<sup>195</sup> Dies ist vermutlich auf ernährungs- und umweltbedingte Beschleunigung der Hormonproduktion zurückzuführen.

heit wird massiv durch eine Kommerzialisierung der Freizeit und Revolution im Medienbereich verändert.<sup>196</sup> Kinder werden schon im Grundschulalter durch eine gewisse Erwartungshaltung mit den Anforderungen einer Leistungsgesellschaft konfrontiert. Aussehen, Kleidung, Sprachstil und Sozialverhalten werden über die Werbung und die Konsumindustrie vermittelt und sind fester Bestandteil der kindlichen Lebensführung.<sup>197</sup>

Seit den sechziger Jahren hat sich der Trend zur Ein-Kind-Familie weiter fortgesetzt<sup>198</sup>, die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung hat sich (z.B. durch hohe emotionale Zuwendung) verbessert. Der Alltag vieler Kinder ist straff durchorganisiert, daher bleibt kaum Zeit, dem elementaren Bedürfnis nach Spielen und freier Bewegung nachzukommen.<sup>199</sup>

*Kindheit ist nicht mehr die vergleichsweise ruhige Zeit der Stabilität, die im Rahmen einer verlässlichen auf Dauer angelegten Familie zu erfahren und zu genießen wäre. Die Veränderungen der Familie haben die Kindheit (...) zu einer Zeit mit zahlreichen Übergängen und neuen Belastungen, die schon früh und immer wieder neu eintreten, werden lassen<sup>200</sup>.*

Auch das Jugendalter hat sich grundlegend verändert. Ist der Eintritt in diese Phase noch durch die Pubertät gekennzeichnet, so lässt sich der traditionell typische Übergang vom Jugendalter in das Erwachsenenalter, welcher durch die Übernahme der Erwerbstätigkeit (Beruf) oder den Beginn eines Familienlebens (Eheschließung) mit eigenen Kindern charakterisiert war, heute nur undeutlich zu erfassen. Jugendliche treten heute meist erst viel später ins Berufsleben ein und Eheschließung und Familiengründung verla-

---

<sup>196</sup> Zieberitz, (2008), 77

<sup>197</sup> Vortrag Hurrelmann, Uni Hildesheim im Februar (2008)

<sup>198</sup> In Deutschland ist die Geburtenquote in den vergangenen Jahrzehnten kontinuierlich gesunken; seit ungefähr einem halben Jahrzehnt hat sie sich bei knapp 1,35 Kindern eingependelt. Nur in ungefähr 35% der deutschen Haushalte wachsen noch Kinder auf! In über der Hälfte dieser Haushalte lebt nur ein Kind, in 36% leben zwei Kinder, nur in gut 10% drei und mehr Kinder. Zitiert aus:  
[http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_fachbeitrag/a\\_kindheitsforschung/s\\_370.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_fachbeitrag/a_kindheitsforschung/s_370.html)  
(06.03.2011)

<sup>199</sup> Grethlein, Fachdidaktik Religion, Göttingen (2005), 218

<sup>200</sup> Schweitzer, Postmoderner Lebenszyklus und Religion, Gütersloh (2003), 167

gern sich mehr und mehr ins vierte Lebensjahrzehnt oder finden gar nicht statt. Das Jugendalter, das über lange Zeit als eine Übergangsphase von Kinderzeit zum Erwachsenenalter gesehen wurde, ist heute zu einem langgestreckten Lebensabschnitt, der im Durchschnitt 15 Jahre beträgt, geworden.<sup>201</sup> Jugend ist nicht mehr die Zeitspanne, in der man auf eine das ganze Leben bestimmende Verpflichtung, auf eine klar umrissene stabile Identität zugeht.<sup>202</sup>

*„Auch wenn der erste Anschein etwas anderes nahe legt: Heutige Jugendliche sind daran interessiert, erwachsen zu werden. Sie beschreiten diesen Weg nicht mehr wie ihre Elterngeneration, sie streben den Übergang nicht mehr so zügig an und sie stellen sich unter „Erwachsen-Sein“ etwas anderes vor. Was aber bleibt, ist das Ziel, irgendwann die Jugendphase zu verlassen und in den Status des Erwachsenen einzutreten.“<sup>203</sup> Erwachsenwerden ist ein Projekt, das in eine Welt hineinführt, die zunehmend unlesbar geworden ist (...). Jugend ist deshalb nicht nur eine Altersphase, deren Bewältigung schwieriger geworden ist. Sie ist auch deshalb komplizierter geworden, weil sie für die Erwachsenenwelt zu einer riesengroßen Projektionsfläche geworden ist, ein Experimentierfeld für zukunftsfähige Problemlösungen, aber auch eine Projektionsfläche für die eigenen Ängste und Verunsicherungen“<sup>204</sup>.*

### **Bedeutung der demografischen Veränderungen**

Alle diese Veränderungen bringen es außerdem mit sich, dass der Transfer von lebenspraktischem Wissen zwischen den Generationen heute nur noch bedingt möglich ist.<sup>205</sup> Für viele Jugendliche stellt sich auch die Frage, ob das Lebenswissen der Elterngeneration heute noch passend sein kann. Beruf und Familie sind heute weitestgehend voneinander unabhängige Größen

---

<sup>201</sup> Entnommen: Vortrag Hurrelmann, Uni Hildesheim im Februar (2008)

<sup>202</sup> Schweitzer, (2003), 167

<sup>203</sup> [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Jugendforschung/s\\_1315.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Jugendforschung/s_1315.html) (06.03.2011)

<sup>204</sup> [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Jugendforschung/s\\_311.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Jugendforschung/s_311.html) (06.03.2011)

<sup>205</sup> Grob/Jaschinski, (2003), 14

geworden. Bereitschaft zu permanenter, lebenslanger Veränderung erschwert es innerhalb von familiären Strukturen, gesunde Traditionen wachsen zu lassen.<sup>206</sup> In Zusammenhang mit der Entwicklung einer eigenen religiösen Identität ist es aber für Kinder besonders wichtig, im Rahmen der primären Fundierung die Erfahrung von gelebtem Glauben und der Teilnahme an Riten und Symbolen zu machen<sup>207</sup>, ebenso das Erleben von Angenommen-sein, Freiheit und Geborgenheit.

Einerseits sind die Lebenswelten des Individuums offener und freier, gleichzeitig aber auch viel komplexer und widersprüchlicher geworden. Menschen haben heute die Freiheit, das eigene Leben selbstständig zu bestimmen. Andererseits besteht ein latenter Zwang, sich in seiner individuellen Lebensgestaltung möglichst von anderen zu unterscheiden.<sup>208</sup>

Auch wenn Kindheit und Jugendalter heute als eigenständige Lebensphasen wahrgenommen werden, handelt es sich dennoch um Phasen der Orientierung und des Übergangs. Dabei muss im Blick behalten werden, dass ein Kind sich in allen wesentlichen Lebensfragen und bezüglich seiner Entscheidungen in vollkommener Abhängigkeit von Erwachsenen befindet.<sup>209</sup> Sobald ein Heranwachsender die Kindheit verlässt, befindet er sich in einem Status des permanenten psychischen, sozialen und körperlichen Übergangs.<sup>210</sup> Die Bemühungen um den Aufbau einer stabilen Persönlichkeitsstruktur und das Suchen nach einer starken Ich-Identität wird von vielfältigen Faktoren gesteuert.

*„Individuations- und Integrationsprozesse folgen einer eigenen, voneinander abweichenden Dynamik. Um dieses Spannungsverhältnis zu bearbeiten, sind angemessene und flexible individuelle Bewältigungsstrategien notwendig. (...) (Heute) sind die Chancen und Möglichkeiten für den Aufbau der*

---

<sup>206</sup> Grob/Jaschinski, (2003),14

<sup>207</sup> Fraas, (1983), 64

<sup>208</sup> Grob/Jaschinski, (2003),15

<sup>209</sup> Oerter/Montada, Entwicklungspsychologie. (1982), 195

<sup>210</sup> Oerter/Montada, (1982), 242

*personalen Identität sehr hoch, insbesondere, weil traditionelle Vorgaben an Rollenverhalten und Wertorientierungen entfallen sind. Zugleich sind hiermit aber auch die Ansprüche an jedes Individuum – und zwar gerade im Jugendalter – gestiegen, eine eigene Lösung für die vielfältigen Aufgaben und Probleme der Alltagsbewältigung zu finden. Jugendliche haben Lebensleistungen zu vollbringen, die auch für "Erwachsene" immer wichtiger werden. Sie haben früh die Lektion zu erfüllen, ihre unverwechselbare Identität und Individualisierung aufzubauen<sup>211</sup>. Viele Jugendliche reagieren auf die komplexen Anforderungen an Selbstorganisation bei gleichzeitigen pluralen Orientierungsangeboten, indem sie einen hohen Grad an Selbstzentriertheit aufweisen<sup>212</sup>. Jugendforscher ermittelten die Charakteristik der „Egotaktiker<sup>213</sup>“.*

Die Herausbildung von Identität<sup>214</sup> und Selbst<sup>215</sup> bei Jugendlichen ist nicht unproblematisch, da externe Faktoren einen stark prägenden Einfluss auf die künftigen Denk- und Handlungsmuster von Jugendlichen nehmen. Wenn der Aufbau von Identität nie aus dem isolierten Subjekt, sondern immer aus der sozialen Beziehung mit anderen erfolgt<sup>216</sup>, werden Bezugspersonen einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung jugendlicher Identität nehmen. Kinder und Jugendliche können daher in ihrer Persönlichkeits- und Glaubensentwicklung begleitet und unterstützt werden. Es ist wichtig,

---

<sup>211</sup> Vgl.: <http://www.br-online.de/jugend/izi/text/hurrel.htm> (nicht mehr verfügbar)

<sup>212</sup> Grethlein, (2005), 222

<sup>213</sup> Egotaktiker fragen die soziale Umwelt ständig danach ab, wo sie selber in ihrer persönlichen Entwicklung stehen. Da die Phase Jugend ein lang gestreckter Abschnitt im Lebenslauf ist, der unklare und widersprüchliche Strukturen aufweist, versuchen sie das Beste aus der aktuellen Situation zu machen. Sie sind selbstbezogen und haben ein klares Karrieredenken. Politische Interessen zeige die Jugend nur dann, wenn daraus ein Nutzen gezogen werden kann. Die meisten Jugendlichen suchten in jeder Situation den eigenen Vorteil.

<sup>214</sup> Im engeren psychologischen Sinn wird „Identität“ als einzigartige Persönlichkeitsstruktur verstanden, wobei nicht nur das Selbstverständnis oder die Selbsterkenntnis der eigenen Person, sondern auch die Wahrnehmung durch andere wichtig ist. (Grob/Jaschinski, (2003), 41)

<sup>215</sup> Der Unterschied zwischen Identität und Selbst liegt in der Frage, die dem jeweiligen Begriff zugrunde liegt. Auf der Suche nach Identität stellen Menschen sich die Frage: „Wer oder wie bin ich?“, beim Selbst geht es um die Fragen: „Wie stehe ich zu mir?“. Identität meint die Beschreibung, Selbst die Bewertung der eigenen Person (Rosenberg, concieving the self, (1979))

<sup>216</sup> Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, Religionspädagogisch-katechetischer Kurs, Lehrbrief 8, (2011), 26

ihre entwicklungspsychologischen<sup>217</sup> und lebensweltlichen Voraussetzungen wahrzunehmen.<sup>218</sup> Das bedeutet für Lehrende, zunächst sensibel die Lebensumstände und Gegebenheiten zu sehen, Anteil zu nehmen am Leben der Jugendlichen und zu versuchen, individuelle Situationen zu verstehen, im besten Fall zu lernen, aus ihrer Sicht zu denken.

Dazu gehört möglicherweise auch anzuerkennen, dass die eigenen Ansichten und Überzeugungen keinen Anspruch auf absolute Gültigkeit haben. Um mit Kindern eine gemeinsame Perspektive für die Zukunft entwickeln zu können, müssen stets neue Wege gesucht und gefunden werden.

### 2.8.6 Gesellschaftliche Veränderungen und schulische Bildungsprozesse

Demografische, gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Veränderungen wirken sich immer auch auf schulische Bildungsprozesse aus. Die gesellschaftlichen Veränderungen werden von Bayer, Bohnsack, Koch-Prieve und Wildt folgendermaßen beschrieben:

Die Gesellschaft befindet sich in mehrfacher Hinsicht im Umbruch. Die wissenschaftlich–technische und ökonomische Entwicklungsgeschwindigkeit ist hoch, wenig vorhersehbar. Die damit zusammenhängende Automatisierung, Rationalisierung und Computerisierung erfordern besondere Qualifikation und Spezialisierung. Die Lebensplanung ist zunehmend instabil, eine Auflösung der tradierten Lebensformen ist zu erkennen. Die Individualisierung bringt Vereinzelung und Vereinsamung mit sich, während die Tendenz zu Vereinheitlichung von Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmustern (z.B. durch Medien/Globalisierung) erkennbar ist. Die Berufsaussichten für Heranwachsende sind unsicher. Die mangelnde Fähigkeit der Gesellschaft, „Schlüsselprobleme“ der Menschheit, wie die Gefährdung des Friedens zwi-

---

<sup>217</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 32 f

<sup>218</sup> Vgl. Zieberitz, (2008), 69

schen den Staaten, Gruppen und Individuen, sowie die Zerstörung der Umwelt zu lösen stellen ein großes Problem dar.<sup>219</sup>

Die Shell Jugendstudie 2010 beschreibt eine Vielzahl von „Lebenswelten“, in denen sich Jugendliche heute zurechtfinden müssen. Neben den verschiedenen Familien- und familienähnlichen Formen des Zusammenlebens gibt es heute außerdem vielfältige Formen und Möglichkeiten der Freizeitgestaltung. Das Internet bietet zahlreiche Kommunikationsplattformen und Jugendliche müssen Wege finden, sich hier zu orientieren. Die Beschreibung „Kontinuitäten im Wandel“ ist hier sicher zutreffend.<sup>220</sup>

Diese neue „Undurchsichtigkeit“ und die daraus möglicherweise resultierenden Orientierungskrisen - die auch einen grundsätzlichen Wandel an traditionellen Werteorientierungen mit sich bringen – sind ein weiterer Beleg für die Notwendigkeit eines neuen, erweiterten, umfassenderen Verständnisses des Lernens und Lehrens. Das, was noch vor wenigen Jahren Gültigkeit besessen hat kann heute längst überholt sein und nicht mehr den neuen Anforderungen genügen. Das bedeutet, dass zwangsläufig auch unterschiedliche Erwartungen und gegenläufige Interessen aufeinander treffen müssen. Die staatlichen und schulischen Vorgaben sind verbindlich, können aber aktuell u.U. schon nicht mehr dem entsprechen, was die momentane oder zukünftige Situation erfordert. Was erwartet wird, hängt immer auch an der Perspektive des Erwartenden. Die gegenwärtige Situation wird fortwährend durch die möglichen Anforderungen der Zukunft und die Sicht des Betrachters verändert.

Für jede Schulform und jedes Unterrichtsfach werden im Kerncurriculum die wesentlichen Inhalte vorgegeben und beschreiben „*das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule*“<sup>221</sup>. Als Kriterien guter Bildungsstandards gelten Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität,

---

<sup>219</sup> Vgl.: Bayer/ Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz, (2000), 20

<sup>220</sup> Shell Jugendstudie (2010), 53

<sup>221</sup> Klieme et al. (2003), 97

Verbindlichkeit für alle, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit.<sup>222</sup> Bildungsstandards sind also ein Referenzsystem für professionelles Handeln von Lehrerinnen und Lehrern.<sup>223</sup> Die Konkretisierung der Kerncurricula und die entsprechende Umsetzung in lokale, stufenbezogene Lehrpläne werden den Fachkonferenzen der Schulen überlassen.<sup>224</sup> Dabei müssen die subjektiven Lernbedürfnisse, Werteorientierungen und Einstellungen sowie die objektiven Lernbedingungen im Blick behalten werden. Schulisches Lehren und Lernen muss sich daher ständig anpassen.

Die Umsetzung der curricularen Vorgaben erfordert Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden. Wenn Schülerinnen und Schüler in o.g. Sinne ausgebildet werden sollen, muss die Diskussion um Kompetenzen künftiger Lehrerinnen und Lehrern also stets Gesamtzusammenhänge berücksichtigen<sup>225</sup>, denn die umfassenden Anforderungen müssen von Lehrern bewältigt und umgesetzt werden.

### Kompetenzanforderungen

Als Kompetenzanforderungen an Lehrerinnen und Lehrer benennen Bayer, Bohnsack, Koch-Priewe und Wildt<sup>226</sup> u. a.:

- Solides Fachwissen, das fächerübergreifend oder fächerverbindend eingesetzt werden kann, unterrichtsmethodische Kompetenz und ein hohes Maß an Flexibilität.
- Fähigkeit, aus der Fülle von Wissen das (wenige) für die Schüler Relevante sinnvoll auszuwählen und den Lernbedürfnissen anzupassen.
- Qualifikation für Zielsetzung, Planung und Analyse.
- Teamfähig sein, um eine gute Zusammenarbeit mit Kollegen und Eltern zu ermöglichen.

---

<sup>222</sup> Vgl.: Obst, (2009), 28

<sup>223</sup> Obst, (2009),28

<sup>224</sup> Obst, (2009),115

<sup>225</sup> Ausgewählte, zusammengefasste Aspekte aus: Kommission Schulpädagogik/Lehrerbildung und Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), vgl. in: Bayer/ Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz, (2000), 24 (Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer)

<sup>226</sup> Zusammengefasste Darstellung, vgl. dazu in: Bayer/ Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt (2000), 24/25/26

- Offenheit und Fähigkeit, die lebensweltlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Blick zu haben und Sensibilität für die jeweilige Schülersituation entwickeln zu können.
- Identifikation mit der „Lehrerrolle“, die einem permanenten Veränderungsprozess unterliegt, dabei die eigene Biographie in die Gestaltung der beruflichen Laufbahn einzubeziehen und eine kritische Selbst-Wahrnehmung zu erlernen.

Vor allem die beiden letzten Punkte sind im Hinblick auf die Wahrnehmungskompetenz zu beachten. Eine grundsätzliche Offenheit und Bereitschaft, sich auf SchülerInnen einzulassen, ist eine gute Voraussetzung, um deren lebensweltlichen Bedingungen wahrzunehmen. Eine Identifikation mit der Lehrerrolle geht immer auch über die fachliche Ebene hinaus. „Lehrersein“ bedeutet mehr als nur einen Beruf auszuüben. Es fordert zu einer permanenten Auseinandersetzung mit eigenen Handlungsmustern und deren kritischer Betrachtung heraus.

Hieraus lassen sich drei Kompetenzbereiche (Dimensionen) ableiten, die in Bildungsprozessen eine zentrale Rolle spielen und bei der Auswertung der im Folgenden dargestellten empirischen Untersuchung von Bedeutung sind.

### Religionspädagogisch relevante Kompetenzbereiche

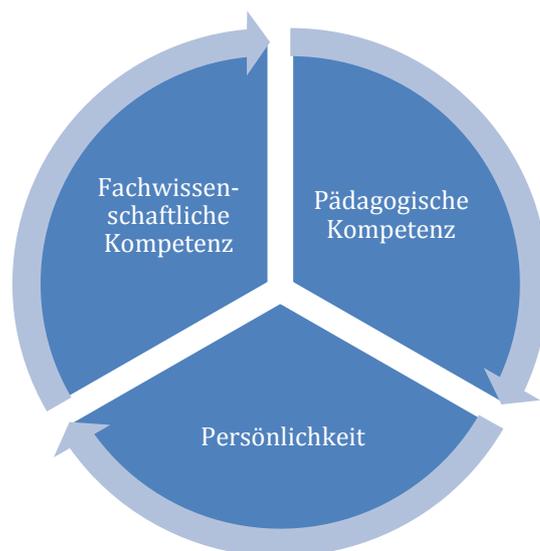


Abbildung 4.

Die in Abbildung 4. dargestellten Kompetenzbereiche bedingen einander. Fachwissenschaftliche Kompetenz zu erwerben dürfte, sofern keine intellektuelle Beeinträchtigung vorliegt, in einer von Fach-Literatur durchdrungenen, mediengesteuerten Informationsgesellschaft in der Regel kein Problem darstellen. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass alle Lehrenden bereit sind, ihr vorhandenes Wissen immer wieder zu ergänzen oder dem aktuellen Stand anzupassen. Die pädagogische Fähigkeit, relevante Informationen und Inhalte kompetent an Schüler weiterzugeben und dadurch Lernerfolge zu erzielen, ist als wichtige Voraussetzung anzusehen. Die Persönlichkeit des Lehrenden nimmt in diesem Kontext eine Sonderrolle ein, denn die pädagogische Kompetenz, bestimmte Lerninhalte in angemessener Form zu lehren, erfordert komplexe, vernetzende Fähigkeiten, die vor allem durch Erfahrung und Reflexion weiterentwickelt werden müssen.

### LehrerInnenpersönlichkeit

SchülerInnen merken, ob ein Lehrer hinter dem zu vermittelnden Unterrichtsstoff steht. *„Kein Lehrer, keine Lehrerin kann die Lehrtätigkeit sachgerecht und schülergerecht ausüben, wenn sie ohne innere Beteiligung, ohne „Herz“ exekutiert wird“*<sup>227</sup>. Sinnvolle, zielführende Lehrtätigkeit erfordert immanente Handlungsstrukturen, die über das Wissenschaftlich-Pädagogische hinaus vor allem persönliche Erfahrung und eine grundsätzliche zwischenmenschliche Kompetenz erfordern. Lehrer sind immer als „Ganzes“ gefordert. Von ihrer Person und von der Art und Weise, wie sie pädagogisch arbeiten und versuchen, Inhalte weiterzugeben, hängt der Lernerfolg in bedeutendem Maße ab.

---

<sup>227</sup> Obst (2009), 223

Das zeigt auch eine breit angelegte Münchener Grundschul-Studie.<sup>228</sup> Beim Vergleich der Klassen, bei denen ein signifikanter Leistungszuwachs zu erkennen war, ergab sie, dass

*„die Unterrichtsprofile erfolgreicher Klassen sich in fast allen zentralen Merkmalen (Strukturiertheit, aktive fachliche Unterstützung, Variabilität der Unterrichtsform, Motivierungsqualität) unterscheiden. Lediglich die aus der Schülersicht konstatierte Klarheit der Lehrerdarbietung, zur Not noch die Klassenführung, können als übergreifende Merkmale erfolgreichen Unterrichts gelten, ansonsten variieren die Merkmalskomponenten massiv.*

Joachim Lompscher folgert, die Ergebnisse *„machen deutlich, dass für die Entwicklungseffektivität des Unterrichts nicht irgendein ominöser ‚Einheitslehrer‘ oder ‚Tugendkatalog‘ des erfolgreichen Lehrers per se gebraucht wird, sondern ausgeprägte Persönlichkeiten, die sich gerade deshalb auch durch ganz unterschiedliche Merkmalskomplexe und Determinationslinien auszeichnen (können)“ (Lompscher 1997, 257).*<sup>229</sup>

Schaut man sich die curricularen Vorgaben im Fach Evangelische Religion an, so sind die Forderungen an den Religionsunterricht im Rahmen des Kanons der Grundstruktur der Allgemeinbildung dem Bereich „Probleme konstitutiver Rationalität“ zugeordnet<sup>230</sup> und erfordern eine rationale Auseinandersetzung mit den Fragen nach Gott und dem menschlichen Dasein. In einer postmodernen Gesellschaft wird die Fähigkeit, sich mit unterschiedlichen Deutungsangeboten auseinanderzusetzen, zur Schlüsselkompetenz. Für den Einzelnen ist es eine permanente Herausforderung, sinnvolle Ent-

<sup>228</sup> Scholastik-Studie: vgl. dazu: Helmke, A. & Weinert, F. E., Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (Psychologie der Schule und des Unterrichts) Göttingen (1997), 71-176 oder: [http://synpaed.de/2\\_Unterricht/2\\_0\\_Unterricht/2\\_0\\_index.htm](http://synpaed.de/2_Unterricht/2_0_Unterricht/2_0_index.htm) (06.03.2011)

<sup>229</sup> Zitiert in: Mendl, Reflexivität., in: Rendle (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik. 4.-6. März 2008. Dokumentation, Donauwörth (2008), 235-255.

<sup>230</sup> Klieme et.al. (2003), 68 ; nach Baumert, (2002), 107/113 lassen sich vier Modi der Weltbegegnung ausmachen: Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (Mathematik, Naturwissenschaften), Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung (Literatur, Musik, Sprache, Malerei, Sport, etc.), Normativ-evaluierte Auseinandersetzung (Wirtschaft, Geschichte, Politik, etc.) und Probleme konstitutiver Rationalität (Philosophie, Religion).

scheidungen zu treffen.<sup>231</sup> Davon abgesehen können viele Fragen und Probleme, denen Menschen heute gegenüberstehen, nicht mehr nur mit Wissen entschieden werden. Entscheidungen die Zukunft betreffend sind besonders unübersichtlich, da Menschen dazu neigen, sich die Zukunft so ähnlich wie die Gegenwart vorzustellen<sup>232</sup>, so dass zwangsläufig eine verzerrte Version von heute der Entscheidung zugrunde liegt. Die rasanten Veränderungen in den verschiedenen Lebensbereichen ermöglichen keine wirklich verlässliche Zukunftsprognose.

### Entscheidungskompetenz

Dennoch ist jeder Mensch, jedes Individuum tagtäglich herausgefordert Entscheidungen zu treffen. Diese können ganz banal oder auch komplexer Natur sein. Viele alltägliche Entscheidungen fallen unbewusst indem logische Prinzipien angewendet oder die Erfindungen anderer individuell genutzt werden.<sup>233</sup> Es gibt aber auch Fragen oder Entscheidungen, bei deren Beantwortung man sich nicht auf allgemeingültige Regeln stützen kann und deren Beantwortung nicht intersubjektiv überprüfbar ist.<sup>234</sup>

Die mögliche Beantwortung dieser unentscheidbaren Frage (z.B. ob ein höheres Wesen, ein Gott existiert) kann daher nicht aufgrund allgemeingültiger Regeln oder logischer Prinzipien erfolgen, sondern wird durch die Freiheit der Wahl des Einzelnen bestimmt.<sup>235</sup> Letztlich kann man davon sprechen, dass nur die Fragen, die prinzipiell unentscheidbar sind überhaupt „ent-

---

<sup>231</sup> Vgl. dazu: Psychologie der Entscheidung, in : GEO, 08 (2008), 138 ff

<sup>232</sup> Psychologie der Entscheidung, in : GEO, 08 (2008), 145

<sup>233</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 56

<sup>234</sup> V. Foerster geht davon aus, dass Unentscheidbarkeiten oder prinzipiell unentscheidbare Fragen jedem Menschen bekannt sind. Foerster benennt 10 große Fragen. Hierbei unterteilen sich die Fragen in drei große Bereiche.

Zunächst die großen universalen Zusammenhänge betreffend: Was ist die Natur des Universums? Woher kommt das Universum? Wohin entwickelt sich das Universum?; die individuellen, persönlichen Lebensfragen: Wer bin ich? Woher komme ich? Wohin gehe ich?; die Beziehung zwischen den beiden Vorangegangenen betreffend: Was ist Kosmos? Was ist mein Platz im Universum? Was ist Liebe? Was ist Wille? Nach Foerster basiert das Streben der Menschheit als Ganzes, mehr oder weniger explizit, auf dem Versuch diese Fragen zu beantworten. (vgl. dazu: Download - PDF-Datei -Die 10 großen Fragen – Heinz von Foerster, 29.08.2011)

<sup>235</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 56

schieden“ werden können. In allen anderen Fällen ist die Antwort schon im Hinblick auf ihre Beantwortung bestimmt. Prinzipiell unentscheidbare Fragen überlassen dem Einzelnen die Wahl und damit die Entscheidung im Hinblick auf die Beantwortung und fordern gleichzeitig auch die Übernahme der Verantwortung für die individuell getroffene Entscheidung.<sup>236</sup>

Auch Kinder und Jugendliche stehen diesen Fragen gegenüber und brauchen bei der Erörterung von philosophischen Fragen oder „prinzipiell unentscheidbaren“ Fragen<sup>237</sup>, bei deren Beantwortungen man sich nicht auf allgemeingültige Regeln stützen kann und deren Antworten durch die Freiheit der Wahl des Einzelnen bestimmt werden, sinnvolle Anleitung und Unterstützung. Religionsunterricht fordert, sofern er in diesem Sinne geplant und durchgeführt wird, Schüler dazu heraus, sich mit unterschiedlichen Deutungen und Möglichkeiten auseinanderzusetzen und zu einer individuellen Position zu gelangen. Freudenberger-Lötz fordert:

*„Wenn das, was wirklich in unserer persönlichen Entscheidung liegt, die Antworten auf prinzipiell unentscheidbare Fragen sind, müssen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten, Kompetenzen zu erwerben, die ihnen eine verantwortliche Antwortsuche auf unentscheidbare Fragen ermöglichen“<sup>238</sup>.*

Um Schüler anzuleiten in dieser Weise zu denken und eigenverantwortlich zu handeln, bedarf es qualifizierter, kompetenter Lehrer, die selber über diese Fähigkeiten verfügen. Die Lehrerpersönlichkeit rückt auch hier erneut in den Mittelpunkt. Die Qualität von Unterricht bzw. der Lernerfolg des einzelnen Schülers ist eng mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lehrers verknüpft.

---

<sup>236</sup> Vgl.: Kern, Gene, Hirne, Magma, Quarks: Innenansichten der Zukunft. Katalog zur Berliner Millenniumsausstellung "7 Hügel: Bilder und Zeichen des 21. Jahrhunderts", Hrsg. Bex-te/Sievernich, Henschel Verlag Berlin 2000, pp. 19 – 21)

<sup>237</sup> Vgl.: Foerster, Lethologie, 28-31, aus: Freudenberger-Lötz, (2007), 55

<sup>238</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 56

### 2.8.7 Fazit

Es ist sicher deutlich geworden, wie komplex die dargestellten Zusammenhänge sind. Wenn man sich den Lebensbedingungen und den religiösen Vorstellungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zuwendet, ist es wichtig, Globalisierung, Pluralismus und Postmoderne klar im Blick zu haben. Um die Gottesvorstellungen von Kindern, Jugendlichen und Studierenden wahrnehmen zu können, müssen immer auch Gesamtzusammenhänge bedacht werden. Die Einflüsse sind gravierend und umfassend und der Einzelne steht z.T. höchst widersprüchlichen Lebens- und Glaubensmodellen gegenüber. Diese Vielfalt fordert dazu heraus, einen eigenen Standpunkt zu beziehen, einen individuellen Weg zu suchen. Die Fähigkeit, in Anbetracht der facettenreichen Denkweisen, sich z.T. widersprechender Ideologien und vielfältigen Wahlmöglichkeiten zu einer eigenen Entscheidung zu gelangen, wird immer bedeutsamer.

Schule und Universität zielen häufig auf die Vermittlung wirtschaftlich relevanten Wissens und weniger auf die Fähigkeit, dieses Wissen auch kontextbezogen anwenden zu können, aber da die Lernfelder Teilbereiche eines global vernetzten Systems sind, kann heute nicht mehr losgelöst voneinander agiert werden. Kinder und Jugendliche brauchen Orientierung bei lebensrelevanten Entscheidungen. Wie aber sollen sinnvoll langfristig bedeutsame Entscheidungen getroffen werden, wenn sich die Gegebenheiten permanent verändern? Dabei ist das Individuum auf sich selbst gestellt. Der Einzelne ist gefordert, durch selbstständiges Denken und das Erfassen der eigenen Gegebenheiten, sinnvolle Verknüpfungen herzustellen und alles in größeren Gesamtzusammenhängen zu erfassen. Die Möglichkeiten der Informations- und Wissensgesellschaft, ein Mehr an Wissen, bringen nicht immer bessere Lösungen hervor. Vorhandenen Wissens muss sinnvoll zu individuell bedeutsamen Gesamtkomplexen vernetzt werden.

Wahrnehmung kann als Herausforderung verstanden werden, der sich Religionslehrerinnen und Religionslehrer dringend stellen müssen. Eine Professionalisierung in diesem Bereich scheint dringend erforderlich.

### 3. Wahrnehmung von Gottesvorstellungen

Die Veränderungen, die eine postmoderne Gesellschaft mit sich bringt, sind auch im religiösen Bereich deutlich zu spüren. Die individuelle religiöse Entwicklung des Einzelnen und seine Gottesvorstellungen werden, ebenso wie alle anderen Bereiche des täglichen Lebens, von den äußeren Gegebenheiten beeinflusst. Die Ausbildung Studierender zu künftigen Religionslehrern ist in diesem Zusammenhang eine echte Herausforderung. Wichtig ist es zu klären, welche Voraussetzungen Studierende heute mitbringen, wenn sie ein Theologiestudium beginnen.

Die Frage nach den individuellen studentischen Gottesvorstellungen ist im Verlauf der empirischen Untersuchung, während des Auswertungsprozesses mehr und mehr ins Zentrum gerückt. Verschiedene theoretische Ansätze und aktuelle Untersuchungen erwiesen sich dabei als hilfreich und sollen nachfolgend aufgezeigt werden. Gottesvorstellungen wahrnehmen zu können erfordert es auch gleichzeitig Glauben und Religiosität im Blick zu behalten. Daher soll hier eine kurze begriffliche Differenzierung erfolgen.

#### 3.1 Glaube, Religiosität und Gottesvorstellungen

Glaube, Religiosität und Gottesvorstellung bilden in der Regel ein zusammenhängendes Ganzes, in gewisser Weise bedingen sie einander. Es ist dennoch sinnvoll, die einzelnen Bereiche zunächst getrennt voneinander zu betrachten, auch wenn eine deutliche Abgrenzung nicht immer eindeutig möglich ist.

##### 3.1.1 Glaube

Das deutsche Wort „Glaube“ oder „Glauben“ entstammt vermutlich dem Indogermanischen. Von der Wortbedeutung her meint es "begehren, für lieb erklären, guthießen, loben" und wird in der Regel im Sinne von "etwas für wahr halten", „vertraut machen“<sup>239</sup> verwendet. Glauben bezeichnet in heuti-

---

<sup>239</sup> Vgl.: Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 24. Auflage (2002) , 360

ger Verwendung eine Grundhaltung des Vertrauens und wird u.a. im Kontext religiöser Überzeugungen verwendet. Obwohl Glauben die Weise eines interpersonalen Verhältnisses meint, das dadurch gekennzeichnet ist, dass es einen Beweis weder fordert noch verträgt, ist es für einige Menschen grade deshalb unmöglich zu glauben, weil sie keinen naturwissenschaftlichen Beweis für die Existenz Gottes haben.<sup>240</sup> Glaube bezeichnet auch nicht primär einen Gegenpol zu „Wissen“ – sondern beinhaltet Vertrauen, Gehorsam und Treue.<sup>241</sup> Ein Mensch, der von sich sagt, dass er „glaubt“, bindet diesen Glauben normalerweise an ein Gegenüber. Im religiösen Kontext ist dies in der Regel Gott.

Im deutschen Sprachgebrauch werden die Begriffe Gottesvorstellung, Gottesbild, Gottesverständnis, Gottesrepräsentanz und Gottesbeziehung nahezu synonym verwendet, während die englischsprachigen Forscher wahlweise von „god concept“ oder „god image“ sprechen. Alle Begriffe umschreiben die Eigenschaften, die ein glaubender Mensch Gott zuschreibt, die kognitive Dimension einerseits, und die verschiedenartigen Emotionen, die er damit verbindet, andererseits.<sup>242</sup> Glaube, der im Kontext von Religion benannt wird, beinhaltet also in irgendeiner Form immer auch eine Gottesvorstellung. Was der Einzelne mit seinem Glauben verbindet, ist individueller Natur, denn, wenn zwei dasselbe sehen, ist dies keineswegs dasselbe.<sup>243</sup> Glaube ist daher immer zutiefst individuell.

Letztlich stellt sich auch die Frage nach dem Wahrheitsgehalt des Glaubens. Der christliche Glaube geht von einer grundlegenden Wahrheit der christlichen Botschaft aus.<sup>244</sup> Ob etwas wahr ist oder nicht, hängt aus erkenntnistheoretischer Sicht in entscheidendem Maß von der subjektiven

---

<sup>240</sup> Murken, Ohne Gott leben. Religionspädagogische Aspekte des Unglaubens, Marburg (2008), 21

<sup>241</sup> Vgl.: Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. 16 Bde. Leipzig: S. Hirzel (1854-1960) „Glauben“

<sup>242</sup> Grom, (2007), 163

<sup>243</sup> Müller, Peter, Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, Stuttgart (2005), 49

<sup>244</sup> Müller, (2005), 51

Wahrnehmung ab.<sup>245</sup> Es existieren immer voneinander abweichende, zum Teil recht unterschiedliche Sichtweisen im Hinblick auf ein und dieselbe Sache, was sich u.a. auch durch die verschiedenen Perspektiven auf einen Sachverhalt ergeben kann. Alle können daher auch einen gewissen Wahrheitsgehalt beanspruchen. Glauben kann in ähnlicher Weise verstanden und gesehen werden. Der individuelle Glaube ist das vorläufige Resultat von subjektiver, religiöser Wahrnehmung und der Wahrheitsgehalt dessen, was geglaubt wird, ist subjektiv bestimmt. Daher ist es fraglich, ob über Glaubenssätze ein Urteil im Sinne von wahr oder unwahr getroffen werden kann.<sup>246</sup>

Die hebräischen Worte für „Glauben“ und „Wahrheit“ werden vom selben Wortstamm abgeleitet, der so etwas wie ‚fest sein‘, ‚tragfähig sein‘ zum Ausdruck bringt.<sup>247</sup>

*„Glauben hat es von dieser Grundbedeutung weniger mit bestimmten Glaubensinhalten zu tun als mit Zuverlässigkeit, Treue und Vertrauen. In erster Linie ist Glaube im Alten Testament deshalb ein Begriff des Verhaltens und der Beziehung, und zwar sowohl zwischen Menschen als auch zwischen Gott und Menschen.“*

*„Im Neuen Testament rückt der Wahrheitsbegriff in engen Zusammenhang mit der Christologie (...) Im neuen Testament ist die Wahrheit als Beziehungsbegriff zu verstehen und wird hier vor allem durch die Beziehung der Glaubenden zu Jesus gefüllt.“<sup>248</sup>*

Genau wie alle Bereiche menschlichen Lebens durchläuft auch der Glaube, die Vorstellung von Gott, jede Form von gelebter Religiosität einen Entwicklungsprozess. Das bedeutet, dass ein Individuum in den unterschiedlichen

---

<sup>245</sup> Müller, (2005), 50

<sup>246</sup> Müller, (2005), 55

<sup>247</sup> Vgl.: Müller, (2005), 54

<sup>248</sup> Müller, (2005), 55

Phasen seiner Entwicklung den Begriff Glauben mit veränderbaren Inhalten füllt.

### 3.1.2 Religiosität und Religion

Die Verwendung der Begriffe „Religiosität“ und „Religion“ ist nicht unproblematisch. Eine einheitliche Definition des Phänomens „Religion“ existiert nicht, auch die Suche nach einer Definition für „Religiosität“ ist aussichtslos. Das mag unter anderem daran liegen, dass es nicht wirklich möglich ist, zwischen „innerer“ und „äußerer“ (subjektiv erlebter Gemütszustand vs. religiöse Organisation) Religion zu unterscheiden. Auch Religionswissenschaftler geben zu bedenken, dass es nicht möglich ist, einen für alle Kulturen und Zeiten gültigen Begriff von Religion zu bilden<sup>249</sup>. Es stellt sich somit die Frage, ob alles, was dem Menschen heilig ist und mit dem Glauben an einen Gott verbunden wird, schon als „religiös“ bezeichnet werden kann. Das Adjektiv „religiös“ beschreibt in der Regel Gegenstände oder Verhaltensweisen, die eine Religion betreffen oder stark von der Religion oder vom Glauben beeinflusst sind. Seit etwa 20 Jahren wird der Begriff „Spiritualität“ synonym für Religiosität verwendet und es erscheint tatsächlich heute fast sinnvoller zu sein, von Spiritualität zu sprechen.<sup>250</sup> Hier soll allerdings „Religiosität“ differenzierter dargestellt werden.

Von der Wortbedeutung her ist Religion zurückzuführen auf das frühneuhochdeutsche „*religio*“ und meint im weitesten Sinne ein Bedenken, sich hinwenden, eine gewissenhafte Berücksichtigung, ein Achtgeben. Ursprünglich stand dies im Zusammenhang mit der gewissenhaften Sorgfalt in der Beachtung von Vorzeichen.<sup>251</sup> Vermutlich im 16. Jh. vom lateinischen „*religio*“ entlehnt, wird in der christlichen Tradition Religion häufig als (Zurück-)Bindung (an Gott) aufgefasst, bezugnehmend auf das lat. „re-

---

<sup>249</sup> Vgl.: Grom, (2007), 15

<sup>250</sup> Vgl.: Grom, (2007), 16

Als Spiritualität kann auch nur die Suche nach einem Lebenssinn verstanden werden, ohne dass dabei ein Bezug zu einer transzendenten Wirklichkeit besteht. Der Begriff Spiritualität erscheint umfassender als Religiosität, wirkt daher positiv, ist aber auch undeutlicher.

<sup>251</sup> Vgl.: Kluge (2002), 757

ligare“(zurückbinden).<sup>252</sup> Innerhalb unseres Kulturkreises gilt, dass Religion die Bindung oder Orientierung eines Menschen an göttliche Gegebenheiten oder Kräfte beschreibt.<sup>253</sup> Religiosität äußert sich in der Regel in bestimmten Werten oder moralischen Handlungen und wird häufig auch in Verbindung mit einer gewissen Form der Spiritualität verstanden und gedeutet.

Vergleichende Religionswissenschaften arbeiten „substantielle Betrachtungsweisen“ von Religion heraus.<sup>254</sup> Religion wird hier auch vom Wesen, den Erscheinungsformen und vom Inhalt des Geglaubten her bestimmt.<sup>255</sup> Einschränkend muss dazu angemerkt werden, dass von außen betrachtet nur schwer möglich ist zu ermitteln, was den Glaubenden tatsächlich als heilig oder göttlich gilt. Die vielfältigen Erscheinungsformen von Religion und die Motive der Menschen können daher nicht wirklich erfasst werden.<sup>256</sup> Funktionale Betrachtungsweisen versuchen, Religion von der Bedeutung und den Aufgaben her zu erfassen, unter Einbeziehung der Funktion, die Religion für den Einzelnen oder eine ganze Gesellschaft hat (z.B. Sinnstiftung, Kompensation, soziale Integration, Kontingenzbewältigung).<sup>257</sup> Problematisch bei einer solchen Betrachtungsweise ist, dass Religion auf Bedürfnisbefriedigung reduziert werden kann oder „eine Einheitlichkeit des Gegenstandsbereichs suggeriert, die es in der Realität nicht gibt“.<sup>258</sup> Die Art und Weise, wie Individuen ihren Glauben im Alltag leben und erleben, ist stets individuell und letztlich sehr unterschiedlich.

Die Synthese aus beiden Ansätzen (funktional und substantiell) gelang Pollack.<sup>259</sup> Die Phänomene, die sich auf bestimmte, religiös relevante Probleme beziehen und gleichzeitig eine spezifisch oder typisch religiöse Weise der

---

<sup>252</sup> Duden, Herkunftswörterbuch, Mannheim (2001), 668

<sup>253</sup> Freudenberger-Lötz, (2003), 98

<sup>254</sup> Freudenberger-Lötz, (2003),99

<sup>255</sup> Vgl. auch: Berger, (1974), in Grom (2007), 15

<sup>256</sup> Freudenberger-Lötz (2003), 99

<sup>257</sup> Grom (2007), 15

<sup>258</sup> Freudenberger-Lötz, (2003), 100

<sup>259</sup> Pollack, Detlef, Was ist Religion? Probleme der Definition. In: ZfR (1995), 163-190

Problemlösung erkennen lassen, bezeichnete er als „religiös“.<sup>260</sup> Soziologisch betrachtet kann zwischen einer „allgemeinen Religiosität“, „intrinsischer“ und „extrinsischer“ religiöser Orientierung unterschieden werden. Religiöse Prägung und individuelle Glaubensentwicklung bedingen einander.

Wenn man von „Religiosität“ im Allgemeinen spricht, meint man in der Regel zunächst die Gesamtheit der Bereiche des religiösen Wissens, des Für-Wahr-Haltens von Glaubensinhalten, der Glaubenspraxis wie Beten oder Gottesdienstbesuch und religiöser Erlebnisse. „Extrinsische religiöse Orientierung“ ist vor allem an gesellschaftlichen Beziehungen, Sicherheit, sozialem Prestige und Trost innerhalb einer Glaubensgemeinschaft interessiert. Letztlich handelt es sich dabei um ein selbstsüchtiges und oberflächliches Verhältnis zur Religion: Religiosität als Mittel zum Zweck, die Nutzwirkung steht im Vordergrund, z.B. in einer Kirche oder der Gemeinde anerkannt zu sein.<sup>261</sup> Menschen mit „intrinsischer religiöser Orientierung“ dagegen schätzen die Religion aus innerer Überzeugung und praktizieren sie um ihrer selbst willen. Sie sind mit den Idealen und Lehren vertraut und orientieren sich am Gebot der Nächstenliebe. „Intrinsische religiöse Orientierung“ beschreibt ein Glaubensleben, das aus sich selbst heraus wertvoll und belohnend ist.

Beide Formen sind Ausdruck eines unterschiedlichen individuellen, subjektiven Erlebens. Da die Bedeutung von Religion und Glaube sich grundlegend verändert hat<sup>262</sup> und gelebter Glaube, persönliche Gottesvorstellung heute nicht zwangsläufig Resultat familiärer, gesellschaftlicher Erwartung oder Prägung sind, muss nach den individuellen Faktoren, die zur Ausbildung der Gottesvorstellung beigetragen haben, gefragt werden. In der Regel basieren sie auf einem persönlichen Interesse und werden subjektiv konstruiert und erlebt. Nach Stark und Glock weist allgemeine Religiosität

---

<sup>260</sup> Vgl.: Freudenberger-Lötz, (2003), 101

<sup>261</sup> Vgl: <http://www1.tu-darmstadt.de/fb/fb3/psy/diffpsy/reli.htm> (06.03.2011)

<sup>262</sup> Vg.: Hilger/Leimgruber/Ziebertz, Religionsdidaktik, (2008), 67/68

eine mehrdimensionale Struktur auf <sup>263</sup> und kann in fünf Dimensionen phänomenologisch beschrieben und unterschieden werden.

### Mehrdimensionale Struktur der Religiosität

Ideologische Dimension	versucht zu erfassen, inwieweit der Glaubende den zentralen Aussagen der Religion zustimmt
Rituelle Dimension	versucht zu erfassen, inwieweit Anhänger einer Religion religiöser Praktiken umsetzen
Dimension der religiösen Erfahrung	versucht zu erfassen, inwieweit Gläubige religiöse Emotionen erleben oder religiöse Erfahrungen machen
Dimension des religiösen Wissens	versucht zu ermitteln, in welchem Maß zentrale Aussagen des Glaubens wiedergegeben werden können
Dimension der säkularen Konsequenz	bezeichnet die ethischen Verpflichtungen, die aus dem Glauben resultieren

Charles Y. Glock<sup>264</sup> hat damit einen grundlegenden Beitrag zur soziologischen Untersuchung der Religion geleistet. Er ordnet Religion in fünf große Dimensionen der Religiosität: Glaube, Erfahrung, Praxis, Theologie (Wissen) und Ethik (Folgen). Darüber hinaus können fünf weitere Dimensionen berücksichtigt werden und die strukturelle und soziologische Komponenten der Religion erfassen: Identität, Status, Zugehörigkeit, Gemeinschaft und die Beziehung zum Göttlichen.

Religiöse Entwicklung vollzieht sich demnach auf unterschiedlichen Ebenen. Emotionales Erleben kann sich positiv auf Veränderungen im kognitiven Bereich auswirken, geschieht aber meistens unreflektiert und unbewusst. Neurowissenschaftler haben sich ebenfalls dieser Fragestellung ge-

<sup>263</sup> Stark & Glock, in: Grom,(2007), 26 f

<sup>264</sup> Vgl.: From Five to Ten Dimensions of Religion: Charles Y. Glock's Dimensions of Religiosity Revisited - [www.equinoxjournals.com/ARSR/article/viewArticle/4593](http://www.equinoxjournals.com/ARSR/article/viewArticle/4593) (30.08.2011)

widmet. So gibt es Untersuchungen, die zu belegen scheinen, dass religiöse Erfahrungen mit bestimmten neuronalen Prozessen in dafür spezialisierten Hirnregionen einhergehen und diese sich nachweisen lassen. Es stellt sich die Frage, ob religiöser Glaube unter Umständen lediglich auf Aktivitäten in Gehirn reduziert werden kann, denn

*„die jüngsten Forschungen der Neurowissenschaften zeigen immer deutlicher, dass die Annahme einer nicht materiellen Seele, eines nicht materiellen Geistes unwahrscheinlich ist und dass die Funktionen, die man mit einem solchen Geist verknüpft hat, eher mit dem Gehirn und seinen neuronalen Zuständen verknüpft werden müssen“<sup>265</sup>.*

Die Untersuchungen belegen, dass intensive religiöse Erlebnisse mit der Aktivierung bestimmter Regionen einhergehen, die vor allem in der Mittellinie der Gehirnrinde und den darunterliegenden Strukturen liegen.

*„Gott ist ein Produkt des Gehirns. Er wohnt im „lobus parietalis superior“, dem Scheitellappen.“*; so die Behauptung der jungen Disziplin, der Neuro-Theologie, die versucht, Religiosität von einer biologischen Basis her zu verstehen.<sup>266</sup> Diese Ergebnisse zeigen jedoch lediglich, dass religiöse Erfahrungen in Form von intensiven, emotionalen Erlebnissen, sich auch anhand von neuronalen Aktivitäten oder Veränderungen im Gehirn nachweisen lassen, genauso wie z.B. die Empfindung von Schmerz.

*„Diese Befunde können aber weder die Existenz noch die Nicht-Existenz von Gott beweisen“<sup>267</sup>.*

Allerdings lässt sich das gewöhnliche religiöse Denken und Erleben auch mit emotionspsychologischen Ansätzen erklären, ohne dabei auf besondere Veränderungen der Gehirntätigkeit zu stoßen.<sup>268</sup> Emotionales Erleben und religiöse Wahrnehmung scheinen dennoch eng miteinander in Verbindung

---

<sup>265</sup> Nordhoff, Georg, Neurobiologie der Religion, Zeitungsartikel in WELT, 3.8.2008

<sup>266</sup> Schüle, in: GEO, Warum glaubt der Mensch?, (01/ 2006), 39

<sup>267</sup> Northoff, (3.8.2008)

<sup>268</sup> Grom, (2007), 20

zustehen. Religiosität äußert sich in einer enormen Vielfalt von individuellen religiösen Einstellungen, Erlebens- und Verhaltensweisen.<sup>269</sup>

Die Einflüsse der religiösen Sozialisation spielen sowohl in kognitiver wie emotionaler Hinsicht eine wesentliche Rolle.<sup>270</sup> Fehlen gute externe Impulse und Denkanstöße des sozialen Umfeldes, kann sich weltanschauliches Denken und religiöses Erleben nicht weiterentwickeln. Der Dialog mit der Umwelt wird als entscheidende Voraussetzung für den Aufbau der Verschaltung von Nervenzellen im Gehirn angesehen, was wiederum die physiologische Grundlage für die Entwicklung einer ausgereiften Persönlichkeit bildet. Welche Verbindungen entstehen und später erhalten bleiben, hängt also von der Art und der Intensität der Aktivierung einzelner Hirnstrukturen ab.<sup>271</sup> Interessant ist, dass sich viele Heranwachsende und Erwachsene ihren berufsspezifischen Herausforderungen stellen und ihre Kompetenzen in diesem Bereich erweitern. Religiöse Deutungen und Weltanschauungen hingegen werden häufig nicht konstant weiterentwickelt und bleiben zu oft im kindlichen Stadium stecken.<sup>272</sup> Wird der ursprüngliche Kinderglaube nicht den Bedürfnissen und Herausforderungen des Erwachsenenalters angepasst und entsprechend transformiert, ist es verständlich, wenn er später als unreflektiert und kindlich abgelegt wird.<sup>273</sup> Die ursprüngliche Vorstellung bedarf einer fortwährenden Entwicklung, um nicht als naiv und überholt abgetan zu werden.<sup>274</sup> Die Entwicklung der individuellen Gottesvorstellungen findet, ebenso wie die Entwicklungen in anderen Bereichen, stets auf mehreren Ebenen statt. Wie diese subjektive Vorstellung konzipiert ist und welche Funktion die jeweilige Vorstellung im individuellen Konzept einnimmt, lässt sich aber nicht allgemeingültig vorhersagen.

---

<sup>269</sup> Grom, (2007), 16

<sup>270</sup> Grom (2007), 180. Die religiöse Entwicklung hängt in kognitiver Hinsicht auch von Stand der allgemeinen kognitiven Kompetenz ab. Religiöse Entwicklung kann beschleunigt oder verzögert werden.

<sup>271</sup> Vgl.: Hurrelmann/Bründel, Einführung 47/48 in: Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, (2007), 35

<sup>272</sup> Vgl.: Zitat Allport in: Grom (2007), 181

<sup>273</sup> Vgl.: Fetz in: Groß, Der Kinderglaube, (1995)

<sup>274</sup> Gramzow, (2004), 67

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die begriffliche Unklarheit und *„die Vorbehalte und Einwände gegen den Begriff „Religion“ (...)nicht zu übersehen (sind). Und doch gibt es einen ganz praktischen und durchschlagenden Grund für die Unverzichtbarkeit des Begriffs – und das ist der Religionsunterricht an unseren öffentlichen Schulen“*<sup>275</sup>.

Korsch zeigt auf, dass „Religion“ auch von der Bildung her verstanden werden kann und in diesem Sinne die Vielfalt unterschiedlicher Überzeugungsformationen verstehbar und die verbindlichkeitserzeugende Kraft von Religion anschaulich und erlebbar machen sollte.<sup>276</sup>

### 3.1.3 Mehrdimensionalität religiöser Bildungsprozesse

Ulrich Hemel<sup>277</sup> geht von einer elementaren, religiösen Lernfähigkeit und Lernoffenheit des Menschen aus<sup>278</sup>, was bedeutet, dass Entwicklungsprozesse grundsätzlich möglich sind.

„Religiöse Kompetenz“ beschreibt nach Hemel

*„die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“*<sup>279</sup>.

So gesehen, leistet religiöse Erziehung auch einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit, denn durch die Entfaltung religiöser Kompetenz kann eine verantwortliche Glaubensentscheidung ermöglicht werden, ohne dass der Glaube aufgedrängt oder als Folge von Erziehung lediglich übernommen wird.<sup>280</sup> Daher stellt sich die Frage, welche Entwicklungsprozesse sich aufzeigen lassen und wie diese wahrgenommen werden können.

---

<sup>275</sup> Korsch, Religion-Identität-Differenz, Vortrag gehalten am 30.10.2002 in Loccum anlässlich der Verabschiedung von Vizepräsident Ernst Kampermann als Schul- und Bildungsreferent (2002), 1

<sup>276</sup> Korsch, (2002), 2 f

<sup>277</sup> Hemel, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge einer integrativen Theorie. Frankfurt (1988)

<sup>278</sup> Hemel, (1988), 14

<sup>279</sup> Hemel, (1988), 674

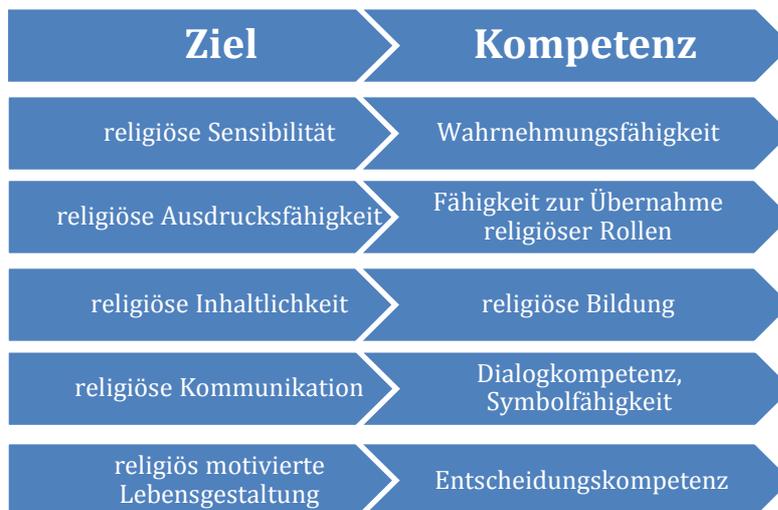
<sup>280</sup> Hemel, (1988), 673

Religionspädagogische Bemühungen sind daher als ein mehrperspektivisches, kommunikatives Geschehen, dessen Ergebnis prinzipiell offen ist<sup>281</sup>, mit dem Ziel der Förderung religiöser Selbst- und Weltdeutung auf Grundlage der christlichen Tradition zu sehen. Die von Stark und Glock beschriebene mehrdimensionale Struktur von Religiosität<sup>282</sup> sollte dabei im Blick behalten werden.

- Ideologische Dimension (Glaube an Gott)
- Ritualistische Dimension (Glaubenspraxis)
- Intellektuelle Dimension (Wissen)
- Erfahrungsdimension (Erfahrung)
- Handlungsdimension (Konsequenzen)

Hemel<sup>283</sup> geht daher von einer Mehrdimensionalität aus, benennt Ziele und ordnet diesen spezifische Kompetenzen zu:<sup>284</sup>

### Ziele und Kompetenzen im religiösen Bildungsprozess



<sup>281</sup> Hemel, (1988), 543

<sup>282</sup> Stark & Glock, in: Grom, (2007), 26 f

<sup>283</sup> Hemel, (1988), 674-689

<sup>284</sup> Vgl. dazu auch Obst, (2009), 74 ff

Religiöse Sensibilität	bezieht sich auf die Ebene der Gefühle und bezeichnet eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit, Ansprechbarkeit, Offenheit, Aufmerksamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit.
Religiöse Ausdrucksfähigkeit	bezeichnet Verhaltensweisen, die einer religiösen Motivation entspringen und freiwillig erfolgen (z.B. das Wissen darum, wie man sich in einem Gottesdienst verhält).
Religiöse Inhaltlichkeit	bezieht sich vorwiegend auf die kognitiven Aspekte, das lebendige deutungsfähige Wissen in Verbindung zur religiösen Lebenspraxis. „Religiöse Bildung“ ist eng mit der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung verbunden und umfasst die Aneignung von Orientierungsgrößen zur persönlichen Weltdeutung <sup>285</sup> , sie leistet einen präventiven Beitrag zur Bewältigung von Orientierungskrisen. <sup>286</sup>
Religiöse Kommunikation	beschreibt sprachliche und nicht-sprachliche Kommunikation auf allen Beziehungsebenen (vertikal: Gott-Mensch und horizontal: Mensch-Mensch). Für religionspädagogisches Denken und Handeln ist Verständigungsfähigkeit zentrale Kompetenzdimension, da sie Sprachkompetenz, Interaktionskompetenz, Dialogkompetenz, Symbol- und Mitteilungsfähigkeit beinhaltet.
Religiös motivierte Lebensgestaltung	beschreibt den ganzheitlichen Charakter subjektiver Religiosität und setzt Identifikation voraus. Hieraus erwächst religiöse Entscheidungskompetenz, d.h. die persönlich verantwortbare Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Form von Selbst- oder Weltdeutung. <sup>287</sup>

Die Entfaltung religiöser Kompetenz liegt im Verantwortungsbereich des Einzelnen. Universitäre Ausbildung kann Studierende ermutigen, sich dieser Herausforderung zu stellen. Von einer solchen Entwicklung können Studierende persönlich profitieren und gleichzeitig eine Kompetenzerweiterung

<sup>285</sup> Hemel, (1988), 681

<sup>286</sup> Vgl.: Obst, (2009), 76

<sup>287</sup> Vgl.: Obst, (2009), 76/77

erlangen, die letztlich den Schülerinnen und Schülern zu Gute kommt. Kompetentere Lehrer können kompetenter unterrichten.

### 3.1.3.1 Fazit

Es hat sich gezeigt, dass eine klare begriffliche Abgrenzung schwierig ist. Die subjektiv-inhaltliche Dimension der einzelnen Begriffe wird jeweils individuell sehr unterschiedlich definiert. Es kann dadurch leicht zu Missverständnissen kommen. „Glauben“ kann einerseits eine allgemeine Beschreibung der Haltung glaubender Menschen sein, ebenso kann damit aber auch eine ganz individuelle Überzeugung zum Ausdruck gebracht werden, die von einer allgemeinen Beschreibung abweicht.

Bezogen auf die Wahrnehmung von Gottesvorstellungen muss dieser Aspekt sehr bewusst im Blick behalten werden. So kann es innerhalb eines Gesprächsprozesses wichtig werden, noch einmal genauer nachzufragen, was der Gesprächspartner genau meint. Es ist davon auszugehen, dass mit zunehmendem theologischen Wissen und persönlicher Erfahrung in Gesprächsprozessen auch in diesem Bereich eine größere Sicherheit entsteht. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Identität und die Entfaltung der eigenen religiösen Kompetenz würden hier einen wesentlichen Beitrag leisten können. Voraussetzung hierfür ist eine gesunde, selbstreflexive Haltung,

### 3.1.4 Exkurs: „Fachdidaktische Perspektive Studierender auf den Religionsunterricht“ (Studie Siegen/Passau)

Inwiefern Studierende sich der Bedeutung dieser Dimensionen bewusst sind oder im Verlauf des Studiums werden können, ob sie in ihrem späteren beruflichen Leben diese vor Augen haben und umsetzen können, lässt sich ohne entsprechende empirische Untersuchungen schwer beantworten. Die nun dargestellten Ergebnisse einer Befragung an verschiedenen Universitäten sind im Zusammenhang mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung höchst interessant und sollen daher ausführlicher dargestellt werden.

Es handelt sich um eine Erhebung unter Studierenden im ersten Semester zur „Fachdidaktischen Perspektive Studierender auf den Religionsunterricht“.<sup>288</sup> Diese Erhebung ergab u.a., dass vor allem intrinsisch-kognitive Motive, z.B. das persönliche Interesse, Interesse an theologischen Fragen, vorliegen und das Bedürfnis nach Selbstfindung, z.B. mehr Klarheit in Glaubensfragen zu bekommen, stark ausgeprägt ist. Die Mehrheit der Lehramtsstudierenden, insbesondere, die Nicht-Gymnasiallehramtsstudierenden, begreifen das Studium der Religionspädagogik/Theologie weitgehend als „Identitätsbaustelle“. Hier findet so etwas wie nachholende religiöse Sozialisation statt. (...) Es scheint so zu sein, dass viele Studierende hoffen, durch das Studium ihr persönliches Verhältnis zur religiösen Praxis, zum eigenen Glauben klären zu können“<sup>289</sup>.

Zwischen Oktober und Dezember 2009 wurden 734 Studierende im ersten Semester, aus 25 Standorten in Deutschland, zu ihrer fachdidaktischen Perspektive auf den Religionsunterricht befragt. Hierbei wurden verschiedene Themenbereiche, z.B. der ideale Religionsunterricht, das didaktische Ideal, Studienmotive, Organisation des Religionsunterrichts und Daten zur religiösen Praxis mittels eines Fragebogens erhoben. Die Antworten wurden ausgewertet und die Daten zu einem Ergebnis einer (noch nicht veröffentlichten) Gesamtstichprobe zusammengestellt.<sup>290</sup>

Die Studierenden sollten in einem Fragebogen die Bedeutung der vorgegebenen Antworten individuell anhand einer Skala (1- trifft überhaupt nicht zu/ 2- trifft nicht zu/3- trifft eher nicht zu/4- trifft eher zu/5- trifft zu/6- trifft voll und ganz zu) beurteilen. Hieraus ergaben sich die in der Tabelle angezeigten Mittelwerte (MW), die für die Rangfolge bestimmend sind. Die Gruppe der Befragten setzt sich zu 80% aus weiblichen und zu 20% aus männlichen Probanden zusammen. Von den Befragten streben 42% Gymnasiallehramt,

---

<sup>288</sup> Riegel (Universität Siegen), Mendl (Universität Passau); unveröffentlichte Unterlagen zur ersten Erhebungswelle bei 649 Studierenden aus 25 Standorten, im ersten Studiensemester (2009)

<sup>289</sup> Feige, Andreas, *Religionsunterricht von morgen?*, (2007), 75

<sup>290</sup> Mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Mendl, Universität Passau

26% Grundschullehramt; 25% Haupt – und Realschullehramt und 4% eine Lehrtätigkeit an einer Berufsschule an.

Im Kontext dieser Arbeit sind die Ergebnisse zur Studienmotivation, den Vorstellungen bezüglich des idealen Religionsunterrichts und die eigenen religiösen Praktiken interessant. Die Erhebung geht in den kommenden Monaten in die zweite Phase.

### Studienmotive

Zur Ermittlung der individuellen Studienmotive lagen den Studierenden 15 Aussagen vor, die durch „Ich studiere Lehramt Religion, ...“ eingeleitet wurden. Je drei der Aussagen repräsentieren die vorhandenen theoretischen Konzepte, lebensweltlich-religiöse Basisprägung (le-re), intrinsisch-kognitive Legitimation (in-ko), extrinsisch-utilitaristischer Antrieb (ex-ut), schulpraktische Basisprägung (Sp), Bedürfnis religiöser Selbstfindung (sefi).<sup>291</sup>

### Rangfolge der Aussagen zu den individuellen Studienmotiven

Konz	<i>Ich studiere Lehramt Religion, ...</i>	MW	Rang
In-ko	aus persönlichem Interesse.	5,29	1
In-ko	weil ich mich für theologische Fragen interessiere.	5,12	2
In-ko	weil es mich interessiert, mit Menschen über den Glauben zu sprechen.	5,01	3
Sp	weil ich gerne in den Religionsunterricht gegangen bin.	4,69	4
Sefi	um zu mehr Klarheit in Glaubensfragen zu gelangen.	4,41	5
Sp	weil ich selbst gute Religionslehrer hatte.	4,08	6
Sp	weil mich der Religionsunterricht dazu motivierte.	3,88	7
Le-re	weil ich mich mit der Kirche verbunden fühle.	3,78	8
Sefi	um meine Religiosität zu vertiefen.	3,69	9

<sup>291</sup> Feige/Friedrichs/Köllmann, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik. Eine empirische Studie in Baden-Württemberg, Ostfildern: Schwabenverlag (2007)

Sefi	um meine Unstimmigkeiten zwischen Glauben und Wissen zu bewältigen.	3,54	10
Le-re	weil ich in einem religiösen Elternhaus aufgewachsen bin.	3,30	11
Le-re	weil ich in der Pfarrei prägende Erfahrungen machte.	2,94	12
Ex-ut	weil ich dann bessere Berufsaussichten habe.	2,79	13
Es-ut	weil ich Lehrer werden will und dafür das Fach brauche.	2,02	14
Ex-ut	weil andere (z.B. meine Eltern) das von mir erwarten.	1,23	15

Die ersten drei Motive repräsentieren ein deutliches intrinsisch- kognitives Interesse der Studierenden, was Rückschlüsse dahingehend zulässt, dass Studierende mit einem gewissen Klärungsbedarf in religiösen Fragen ins Studium gehen. Interessant ist hier vor allem, dass die schulpraktische Basisprägung so weit oben rangiert, d.h. seitens der Studierenden als überwiegend zutreffend beurteilt wurde. Dieses Ergebnis kann als Beleg dafür gesehen werden, dass die Vorbildfunktion des Religionslehrers richtungsweisend sein kann und seine Kompetenzen im religiösen Bildungsprozess eine zentrale Rolle spielt.

Elternhaus und extrinsisch-utilitaristische Gründe liegen mit großem Abstand weit hinten und scheinen keine motivierende Kraft zu entwickeln. Auch Erfahrungen in Pfarrei oder Kirche bilden in der Gesamtstichprobe tendenziell keine Motivation zum Studium. Sie studieren Lehramt Religion, weil sie das Fach interessiert und weil sie selbst einen guten Religionsunterricht erlebt haben.

### Der ideale Religionsunterricht

Zur Ermittlung des Ideals des Religionsunterrichts lagen den Studierenden 15 Aussagen vor, die durch „Der ideale Religionsunterricht soll ...“ eingeleitet wurden. Fünf Aussagen stehen für eine konfessionelle Perspektive (Konf), worin der ideale RU die Schülerinnen und Schüler mit dem Christentum vertraut machen und näher an die jeweilige Kirche heranführen soll. Fünf Aussagen umschreiben die religionskundliche Perspektive (Rel), ge-

mäß derer der ideale RU objektiv über die verschiedenen Religionen informiert. Weitere fünf Aussagen versuchen schließlich die diakonische Perspektive (Diak) zu erfassen, wodurch ein idealer RU den Schülerinnen und Schülern hilft, ihr eigenes Leben zu meistern und sich in der Gesellschaft zu orientieren. Die diakonische Perspektive ist insofern interessant, als hier theologische Ansätze mit dem eigenen Leben in Verbindung gebracht werden sollen. Die Bedeutungszuweisung wird hier an das Subjekt herangetragen. Dem Einzelnen soll ein individueller Zugang ermöglicht werden.

### Rangfolge der Aussagen zum idealen Religionsunterricht

Konz	<i>Der ideale Religionsunterricht soll, ...</i>	MW <sub>D</sub>	R
Rel	die Schüler zum Dialog über Werte und Normen befähigen, die aus verschiedenen religiösen Traditionen und Weltanschauungen stammen.	5,30	1
Rel	den Schülern ein objektives Bild über die Weltreligionen vermitteln.	5,15	2
Rel	die Schüler befähigen, die Perspektiven Andersgläubiger wahrzunehmen.	5,11	3
Diak	den Schülern eine persönliche Orientierung für ihre Identitätsbildung mitgeben.	5,10	4
Konf	den Schülern christliche Werte vermitteln.	5,01	5
Konf	die Schüler mit den Glaubenswahrheiten der eigenen Konfession vertraut machen.	4,93	6
Diak	die Schüler darin begleiten herauszufinden, was ihnen in ihrem Leben wichtig ist.	4,90	7
Rel	über verschiedene religiöse Kulte und Gemeinschaften informieren.	4,88	8
Diak	Den Schülern helfen, ihre eigenen „Lebensfragen“ zu erkennen.	4,85	9
Rel	den Schülern helfen zu verstehen, was die Religionen wirklich wollen.	4,78	10
Diak	die Schüler befähigen, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken.	4,77	11
Diak	Die Schüler anleiten, ihre persönlichen Probleme anzusprechen und zu bearbeiten.	4,53	12
Konf	den Schülern helfen, in Übereinstimmung mit ihrer eigenen religiösen Tradition aufzuwachsen.	4,23	13
Konf	die Schüler in die Wahrheit der eigenen religiösen Tradition einführen.	4,14	14
Konf	die Schüler näher an die Kirche heranzuführen.	3,91	15

Die ermittelten Werte liegen alle verhältnismäßig dicht beieinander. Das bedeutet, dass die Aussagen, denen ein Wert von etwa 5 zugeordnet ist, von den Studenten als zutreffend beurteilt werden. Darunter fallen die ersten 6 Fragen, wobei auch die sich anschließenden Fragen noch relativ hohe Werte erhalten. Den Studierenden scheint es wichtig zu sein, Schülerinnen und Schüler zu einer eigenverantwortlichen Entscheidung zu führen. Eine objektive, tolerante Darstellung der möglichen unterschiedlichen Perspektiven scheint wichtig zu sein. Inwieweit die hier dargestellten Antworten sich auf eine eigene spätere Lehrtätigkeit in Form einer subjektiven Herausforderung beziehen oder doch nur den erlebten Religionsunterricht kritisch reflektieren, ist den Daten so nicht zu entnehmen.

Die formulierten Erwartungen und Ansprüche sind umfassend und hoch, eine solche Bandbreite von Forderungen kann regulärer Religionsunterricht (mit 1 bis 2 Unterrichtsstunden/Woche) nicht abdecken. Wie die Ergebnisse bei weiteren Befragungen in den noch anstehenden Erhebungswellen ausfallen, ist mit Spannung zu erwarten.

### **Religiöse Praxis**

Die Daten zur religiösen Praxis der Befragten liefern angesichts der Fragestellung nur bedingt interpretierbare Aussagen. Die Prozentzahlen ergaben sich aus den Bewertungszahlen (1 = nie/2 = selten/3 = manchmal/4 = häufig/5 = täglich) die zur Beantwortung angelegt wurden, woraus sich die in der Tabelle aufgeführten Mittelwerte für die Gesamtstichprobe ergaben.

### Rangfolge zur Ermittlung der religiösen Praxis

	MW <sub>D</sub>
Wie häufig besuchen Sie einen Gottesdienst?	3,25
Wie häufig beten Sie persönlich zu Gott?	3,58
Wie häufig lesen Sie in der Bibel?	2,94
Wie häufig hören Sie Entspannungsmusik?	2,62
Wie häufig besuchen Sie Veranstaltungen ihrer Pfarrei?	2,59
Wie häufig beten Sie vor dem Essen?	2,45
Wie häufig lesen Sie Ihr Horoskop?	2,45
Wie häufig meditieren Sie?	1,86

Der Besuch des Gottesdienstes scheint zunächst eher sehr wenig zu sein, doch gemessen an der allgemeinen Gottesdienstpraxis der deutschen Bevölkerung liegen die Zahlen der befragten Erstsemesterstudierenden weit über dem Durchschnitt. Auffällig ist aber, dass die Befragten spirituelle Praktiken, die nicht dem christlichen Spektrum angehören, vergleichsweise häufig praktizieren. So lesen sie z.B. etwas öfter ihr Horoskop, als dass sie vor dem Essen beten. Diese spirituellen Praktiken zeugen von einer gewissen Offenheit der Befragten gegenüber spirituellen Alternativen.<sup>292</sup>

### Beurteilung

Die dargestellte Erhebung gibt einen interessanten Einblick in die Studiemotive der Studierenden. Es hat den Anschein, dass vor allem gesellschaftliche Veränderungen Einfluss auf die Ergebnisse genommen haben. Da es (soweit mir bekannt) keine Erhebungen dieser Art in der Vergangenheit gegeben hat<sup>293</sup>, können die Ergebnisse nicht an vorangegangenen Untersu-

<sup>292</sup> Vgl. In Auszügen der unveröffentlichten Studie: Fachdidaktische Perspektiven Studierender auf den Religionsunterricht (FaPS-Reli) - Auswertung der Erhebungswelle Herbst (2009); Prof. Dr. Hans Mendl(Passau); Prof. Dr. Ulrich Riegel(Siegen) mit freundlicher Genehmigung

<sup>293</sup> Mit Ausnahme von Feige, Religionsunterricht von morgen? (2007)

chungen gemessen oder damit verglichen werden.<sup>294</sup> Es kann daher auch nicht herausgearbeitet werden, ob die studentischen Einstellungen und Erwartungen schon immer so waren oder sich erst durch die gesellschaftlichen Veränderungen oder andere Einflüsse in dieser Richtung entwickelt haben. Ob und wie die Ergebnisse dieser Untersuchung für die Lehr- und Lernbedingung universitärer Ausbildung im Fachbereich Theologie verändern werden, muss sich zeigen. Es stellt sich die Frage: Inwieweit kann und soll universitäre Ausbildung den Erwartungen und Bedürfnissen Studierender entgegenkommen und was liegt im Verantwortungsbereich des einzelnen Studenten?

#### **3.1.4.1 Fazit zur „Fachdidaktischen Perspektive Studierender auf den Religionsunterricht“**

Das Theologiestudium wird offensichtlich u.a. davon begleitet, dass eine Klärung der eigenen offenen Fragen im theologischen Kontext stattfindet. Dies kann aber nur erfolgen, wenn Studierende bereit sind, sich intensiv mit der eigenen religiösen Identität auseinander zu setzen. Eine solche Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie ist nicht immer leicht und erfordert eine entsprechende Haltung und Offenheit seitens der Studierenden. Das Lebenswissen und die Erfahrungen anderer Menschen können in einem solchen Prozess hilfreich und ermutigend sein, werden aber immer erst dadurch zugänglich, dass Menschen bereit sind offen darüber zu sprechen. Das gilt insbesondere für Glaubensfragen. Wenn es stimmt, dass Religionslehrer immer auch Zeugen<sup>295</sup> ihrer eigenen Erfahrungen und Überzeugung sind, ist es wichtig, die eigenen Bezüge zu kennen. Da sich nahezu jede Lebensäußerung, jedes Tun als Ausdruck des Bezeugens eignet, kann auch alles, was ein Lehrender tut, als Bezeugung wahrgenommen werden. Jeder lässt in seinem „So-Sein“ immer Rückschlüsse darauf zu, wer er ist,

---

<sup>294</sup> Da die vorliegenden Ergebnisse der ersten Erhebung entnommen sind und die zweite Erhebung in Kürze folgt, wird es interessant sein zu beobachten, in welche Richtung sich die hier dargestellten Ergebnisse entwickeln.

<sup>295</sup> Vgl. dazu: Mönnich, (1989)

was ihm wichtig ist, wofür er sich verbürgt, wovon er überzeugen will.<sup>296</sup> Schaut man sich die dargestellten Ergebnisse an, wird ein grundlegendes Problem erkennbar, wenn man sich vor Augen führt, dass unter „religiöser Kompetenz“ die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen verstanden wird.<sup>297</sup> Wie sollen Studierende, ohne dass sie grundlegende Fragen für sich selber geklärt haben, diesen mehrdimensionalen Ansatz sinnvoll vermitteln können?

Wenn Religionslehrer für die Schüler als Modell für die Relevanz des Glaubens gelten<sup>298</sup> und sich in ihrem Auftreten und ihrer Haltung zeigt, ob das im Unterricht thematisierte für die eigene Entwicklung, den zwischenmenschlichen Umgang von Bedeutung sein kann, ist es problematisch wenn grundlegende Fragen nicht bearbeitet wurden. Wenn sich am Beispiel des Religionslehrers für viele junge Menschen entscheidet, ob es sich lohnt, sich mit Religion, mit einem Glauben an Gott zu beschäftigen...<sup>299</sup>, dann wäre es sinnvoll Studierende so auszubilden, dass sie diesem Anspruch gerecht werden können. Die Professionalisierung im Bereich der Selbst- und Fremdwahrnehmung ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung.

### 3.1.5 Die individuelle Gottesvorstellung

Da das Thema Gott als ein elementarer und unverzichtbarer Inhalt im christlichen Religionsunterricht gesehen werden muss<sup>300</sup> und nach evangelischem Verständnis der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung steht<sup>301</sup> kann eine Professionalisierung der Wahrnehmung sehr gut im Bezug auf die eigenen und fremden Gottesvorstellungen erfolgen. Wenn Men-

---

<sup>296</sup> Mönnich, (1989), 57

<sup>297</sup> Hemel, (1988), 674

<sup>298</sup> Vgl.: Mönnich, (1989) z.B. ab 202

<sup>299</sup> Gramzow, (2000), 373

<sup>300</sup> Fricke, Von Gott reden im Religionsunterricht, (2007), 9

<sup>301</sup> 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hg. Kirchenamt Hannover (2006), 2. Vgl.: [www.ekd.de/download/religionsunterricht.pdf](http://www.ekd.de/download/religionsunterricht.pdf)

schen über Gott reden oder ihre Vorstellungen von Gott mitteilen, geschieht dies auf dem Hintergrund von subjektiv Erlebtem. Dies gilt es wahrzunehmen. Gottesvorstellungen sind das vorläufige Produkt eines Entwicklungsprozesses, der in der Regel nicht als abgeschlossen bezeichnet werden kann. Dies gilt für Kinder und Jugendlichen ebenso wie für Erwachsene. Schaut man in die Literatur der letzten 30 Jahre, so lassen sich einige empirischen Untersuchungen zu Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen mit sehr unterschiedlichen Ansätzen finden. Lehmann hat einschlägige Untersuchungen zusammengefasst und gibt in „Heranwachsende fragen neu nach Gott“ einen guten Überblick.

Es wird durchweg deutlich, dass Kinder durchaus in der Lage sind, nicht nur einlinig, sondern komplementär und komplex zu denken<sup>302</sup> und dass es sich bei Gottesvorstellungen nicht um etwas Statisches, eine ´ein für alle Mal` zu definierende Größe handelt. Gottesvorstellungen verändern sich im Laufe des Lebens.<sup>303</sup> Veränderungen der Wahrnehmung und Integration von neuen Ideen und Impulsen, neue Erkenntnisse verändern die Vorstellungen. Religiöses Lernen ist lebenslanges Lernen<sup>304</sup> und macht den Einzelnen kompetenter, sein Leben in der Dimension letzter Fragen bzw. eines spezifischen Glaubens zu reflektieren und zu deuten.<sup>305</sup> Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer ist es wichtig wahrzunehmen und zu verstehen, wie Kinder über Gott denken und was den Horizont ihres momentanen Denkens ausmacht. Nur so können sinnvolle Impulse und Anregungen gegeben werden.

„Gott“ ist für den Einzelnen immer nur in Form einer individuellen Gottesvorstellung oder eines Gottesbildes überhaupt zugänglich.<sup>306</sup> Es ist möglich, auf sehr unterschiedliche Art von Gott zu reden. Zum Beispiel aus der Per-

---

<sup>302</sup> Fricke, (2007), 32

<sup>303</sup> Vgl. Büttner/ Dietrich,(2000)

<sup>304</sup> Zieberitz, (2008), 25

<sup>305</sup> Vgl. dazu z.B.: Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh (1991)

<sup>306</sup> Gramzow, (2000), 12

spektive einer bestimmten Konfession, als betroffener Zeuge vom Glauben an Gott in ritualisierter Form oder in Form eines persönlichen Bekenntnisses, oder so, wie die Bibel in narrativer, erzählender Form von der Geschichte Gottes mit den Menschen berichtet, in non-verbaler Form, als Zeichen eines künstlerischen Ausdrucks oder diskursiv, rational über Gottes Eigenschaften und Handeln, ohne dass ein persönlicher Bezug bestehen muss.<sup>307</sup>

### **Bedeutung der individuellen Gottesvorstellung im Kontext der vorliegenden Untersuchung**

Gottesvorstellungen können im weitesten Sinne aus drei Perspektiven betrachtet werden. Die **empirische Forschung** der letzten Jahre hat im Hinblick auf die Gottesvorstellung von Kindern und Jugendlichen viele interessante Aspekte herausarbeiten können. Kindliche Vorstellungen prägen und bestimmen die unterrichtliche Rede von Gott und geben in gewisser Weise einen (religionspädagogischen) Handlungsrahmen vor. Studierende sollten daher über ein solides Grundlagenwissen in diesem Bereich verfügen, um den Horizont kindlicher Entwicklung im Blick zu haben. Dieses Wissen ist für die Planung des eigenen Unterrichts von eminenter Bedeutung ist.

Die **persönliche Einstellung** oder (individuelle) Sicht, d.h. die Glaubensüberzeugung des einzelnen Studierenden wird prägend und richtungweisend auf den späteren Religionsunterricht Einfluss nehmen<sup>308</sup>. Daher sollte die persönlichen Einstellungen so differenziert wie möglich bewusst wahrgenommen werden.

**Systematisch- theologische Perspektiven** (Wissen) ermöglichen einen wissenschaftlich-theologischen Zugang zur Gottesthematik. Sie bieten neue Impulse und Diskussions-Potential für theologische Gespräche und erweitern das individuelle Wahrnehmungsspektrum. Hierbei können auch christli-

---

<sup>307</sup> Fricke, Michael, Von Gott reden im Religionsunterricht, (2007), 74

<sup>308</sup> Vgl. dazu: Gramzow, (2004)

che Traditionen zur Sprache kommen. Diese Traditionen sind bedeutsam, da sie u.U. einen prägenden Einfluss auf die Entwicklung des individuellen Glaubens des Einzelnen genommen haben.

Wie schon erwähnt bekamen die individuellen Gottesvorstellungen der Studierenden im Auswertungsprozess unvermittelt eine besondere Bedeutung. Die Planung der Seminarveranstaltungen sah eine Kombination der oben genannten Bereiche vor. Die Studierenden sollten sich im Verlauf des Blockseminars mit den verschiedenen Gottesvorstellungen der Kinder beschäftigen und zu eigenen Einschätzungen kommen. Systematisch-theologische Kategorien sollten einen wissenschaftlichen Zugang zum Thema eröffnen. Die Auseinandersetzung mit empirischen Untersuchungen zu Gottesvorstellungen und zum Kinderglauben<sup>309</sup> sollten den Studierenden außerdem ein Bewusstsein für die eigene biografische Entwicklung und ein „Erinnern“ an den eigenen kindlichen Glauben ermöglichen. Es wurde deutlich, dass die Voraussetzungen der Studierenden z.T. sehr voneinander abweichen, wobei vor allem die unterschiedlichen Gottesvorstellungen von Bedeutung zu sein schienen.

### **3.2 Ausgewählte empirische Befunde und kontextrelevante religionspädagogische Ansätze**

Die zuvor dargestellte Studie<sup>310</sup> zur fachdidaktischen Perspektive Studierender auf den Religionsunterricht wurde in diesem Zusammenhang höchst interessant. Die Untersuchungen zu Gottesvorstellungen bei Jugendlichen von Faix<sup>311</sup> und den von Freudenberger-Lötz dargestellten Entwicklungen Studierender im Zusammenhang mit theologischen Gesprächen<sup>312</sup> musste ebenfalls bei der Datenauswertung besondere Beachtung geschenkt wer-

---

<sup>309</sup> Fetz, (1995)

<sup>310</sup> Riegel (Universität Siegen), Mendl (Universität Passau); unveröffentlichte Unterlagen zur ersten Erhebungswelle bei 649 Studierenden aus 25 Standorten, im ersten Studiensemester (2009)

<sup>311</sup> Faix, Tobias, Gottesvorstellungen bei Jugendlichen, Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft, Berlin (2007)

<sup>312</sup> Freudenberger-Lötz, (2007)

den. Diese drei Untersuchungen, ergänzt durch die Untersuchungen von Fetz zum Kinderglauben, stellen wichtige Bezugspunkte für die späteren Ergebnisse dar und sollen im Folgenden dargestellt werden.

### 3.2.1 Der Kinderglaube

Fetz wendet sich in seiner Untersuchung dem Kinderglauben zu und interpretiert ihn als Ausdruck des „religiösen“ Weltbild des Kindes, da der Glaube an einen Gott, der die Welt macht und lenkt, als passende Ergänzung und Erfüllung des kindlichen Weltbildes verstanden werden kann.<sup>313</sup> Das ursprüngliche Weltbild des Kindes ist in seiner Funktion und Form dem ursprünglichen mythischen Bewusstsein der Menschheit vergleichbar<sup>314</sup>, diese Verstehensstruktur ermöglicht dem Kind eine Welterklärung und beinhaltet gleichfalls eine Sinnstiftung.<sup>315</sup>

Fetz stützt sich bei seinen empirischen Untersuchungen<sup>316</sup> auf die theoretischen Grundlagen des strukturgenetischen Ansatzes<sup>317</sup> von Jean Piaget und führt diesen in seiner Untersuchung in modifizierter Form fort. Ziel ist es, die Bedeutung des Kinderglaubens für die spätere Entwicklung herauszuarbeiten. Kinderglaube wird hier, da er in einem Entsprechungsverhältnis zu früheren, geschichtlich und religiös geprägten Weltbildern qualifiziert werden kann, zunächst als „religiöses“ Weltbild des Kindes interpretiert, auch wenn in einem modernen Wortsinn dieses so nicht mehr haltbar ist. Fetz beschreibt in seiner Darstellung drei Entwicklungsstadien des Kinderglaubens:

---

<sup>313</sup> Fetz, (1995), 23

<sup>314</sup> Vgl.: Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis, (2001), 341

<sup>315</sup> Vgl.: Fetz/Reich/Valentin, (2001), 341

<sup>316</sup> Die Untersuchung basiert auf drei Erhebungen (1983/84 und 1987 und 1993/94 in Freiburg/Schweiz) mit denselben Probanden. Ausgehend von einer Querschnittuntersuchung und einer Altersspanne von 5-19 Jahren, die sich pro Lebensjahr aus vier Probanden verschiedener Geschlechts und verschiedener Konfession zusammensetzte. Für die 2. und 3. Erhebung, wodurch die Studie die Form einer Längsschnittstudie annahm, wurde die Probandenzahl auf die interessanteren Fälle reduziert. Die Probanden wurden in halbstandardisierten klinischen Interviews mittels eines speziell entwickelten Fragenrasters nach ihren Vorstellungen zu Ursprung und Entwicklung der Welt befragt. Die Untersuchung wird in Fetz/ Reich/ Valentin 1992 (ohne die Ergebnisse der dritten Erhebung) vorgestellt; vgl. auch Fetz/ Oser (1986), Fetz/ Reich (1989)

<sup>317</sup> Fetz, (1995), 22

Entstehungsstadium	(etwa 5-7 Jahre)	worin das Kind glaubt, dass alles, was der Mensch nicht herstellen kann, von Gott geschaffen ist.
Hauptstadium	(etwa 7-9 Jahre)	das Kind unterscheidet: es gibt von Menschen Geschaffenes - Gott als Schöpfer der Natur
Auflösungsstadium	(10-13 Jahre)	das Kind behauptet von immer mehr Naturbereichen, dass sie nicht von Gott geschaffen, sondern von selber entstanden sind.

Versucht man den Kinderglauben als Ganzes zu erfassen, ergibt sich ein komplexes, fragiles Erscheinungsbild. Bei dem Versuch Kinderglauben zu erfassen muss berücksichtigt werden, dass der eigene Kinderglaube von Jugendlichen oder Erwachsenen im Nachhinein sehr unterschiedlich bewertet werden kann, je nachdem, ob eine inhaltlich-emotionale oder eine formale Komponente im Vordergrund steht.<sup>318</sup> Neben der vorzufindenden Extremform, den Kinderglauben auch noch ins Erwachsenenalter hinüberretten zu wollen, was den Verlust an Intellektualität im religiösen Bereich und eine Unterdrückung in Fragen des Glaubens bedeutet<sup>319</sup>, entwirft Fetz in seiner Untersuchung eine 'Typologie möglicher Entwicklungsverläufe' und unterscheidet vier mögliche Verlaufsformen:

- *Kontinuität dank Transformation des Kinderglaubens*
- *Diskontinuität aufgrund eines Weltansichtparadigmenwechsels*
- *Eigene Linie*
- *Erwachsenenglaube ohne Kinderglaube*

Ausgehend davon, dass der Kinderglaube im Wesentlichen drei Stadien durchläuft und jeweils typische Merkmale aufweist, folgert er zusammenfassend, dass der Kinderglaube in seiner sinnstiftenden Form etwas Einmaliges und Wunderbares darstellt. Er muss aber nicht bestimmend für die spä-

<sup>318</sup> Fetz, (1995), 27

<sup>319</sup> Fetz, (1995), 28 f

tere Entwicklung sein. So selbstverständlich Kinderglaube erscheinen mag, sichert er doch nicht den Fortbestand des Glaubens beim heranwachsenden Jugendlichen. Es ist für die Weiterentwicklung von Bedeutung, dass der Kinderglaube unter mündigen Bedingungen transformiert wird, was einen reflektierenden Umgang mit bisher unreflektierten, religiösen Vorstellungen voraussetzt. Kinderglaube bildet die „*fundamentale emotionale Größe und gibt eine lebendige Basis für die spätere Reflexion und Symbolisierung ab*“<sup>320</sup>.

Fetz leitet daraus die religionspädagogischen Forderungen ab, den Kinderglauben wachsen zu lassen und die Kinder bei der Transformation des Kinderglaubens, im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe, zu unterstützen.<sup>321</sup> Er stellt anschaulich dar, wie unterschiedlich der Kinderglaube in der Retrospektive beurteilt und gesehen werden kann. Die Wahrnehmungskompetenz von Studierenden kann in diesem Bereich im Hinblick auf eine Sensibilität für die einzelnen Phasen professionalisiert werden. Es kann ein Bewusstsein dafür entstehen, dass die individuellen Entwicklungsverläufe für Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Zukunft von Bedeutung sein können. Für Studierende kann es daher hilfreich sein, sich mit der eigenen Entwicklung zu beschäftigen und sich zu fragen, wie der eigene Weg verlaufen ist. Eine differenziertere Selbstwahrnehmung führt letztlich zu einer differenzierteren Wahrnehmung des Gegenübers.

### 3.2.1.1 Beurteilung

Diese Untersuchung bietet interessante Ansätze für weiterführende religionspädagogische Überlegungen. Die Bedeutung des Kinderglaubens für die weitere religiöse Entwicklung lässt sich deutlich erkennen.<sup>322</sup> Gott kann für Kinder ein zwischenmenschliches Geschehen, ein emotionales Ereignis, eine sprachliche Entdeckung, eine Gewissensangelegenheit und eine intellektuelle Herausforderung sein<sup>323</sup> und im weiteren Entwicklungsverlauf zu

---

<sup>320</sup> Fetz, (1995), 35

<sup>321</sup> Fetz, (1995), 35

<sup>322</sup> Fetz, (1995), 35

<sup>323</sup> Nipkow, (1987), 35

Glaubenseinbruchstellen führen<sup>324</sup>, diese können als natürliche Elemente eines Prozesses erkannt und gedeutet werden und eine Entwicklungsperspektive eröffnen. Das kann eine Ermutigung für Studierende sein, den Religionsunterricht in einem größeren Verweisungszusammenhang zu sehen.

Um Kindern bei der Transformation ihres Kinderglaubens unterstützend zu Seiten stehen zu können und dieses als Hilfe zur Selbsthilfe zu verstehen<sup>325</sup>, ist es für Studierende wichtig, sich auch mit der eigenen Entwicklung zu beschäftigen. Anhand der eigenen Biografie können der eigene Entwicklungsverlauf und die momentane Sichtweise miteinander in Beziehung gebracht werden. Im Austausch über die unterschiedlichen biografischen Entwicklungen kann ein Gefühl für die Einzigartigkeit der kindlichen Denkweise entwickelt werden. Die religiöse und moralische Weltbildentwicklung ist etwas zutiefst Individuelles. Eine allgemein gültige Entwicklungsvorhersage kann es trotz vorliegender Entwicklungstheorien aber nicht geben.

Kinderglaube und Schöpfungsverständnis sind bei der Untersuchung von FetZ in einem engen Verweisungszusammenhang dargestellt. Kinderglaube ist jedoch wesentlich komplexer. Die Auseinandersetzung mit den Fragen und Deutungen der Kinder geht z.T. weit über Schöpfungs- und Weltentstehungsfragen hinaus.<sup>326</sup> Der Rückgang an familiärer religiöser Sozialisation<sup>327</sup> und der zunehmende Einfluss externer Faktoren auf die kindliche Entwicklung lassen vermuten, dass es zu einer zunehmenden Verunsicherung kommen wird.

Für das Kind ist der Kinderglaube wichtig. Aus der Perspektive von Jugendlichen wird der unreflektierte Kinderglaube im Nachhinein oft eher negativ beurteilt.<sup>328</sup> Konzipiert der Kinderglaube noch eine Welt des lückenlosen

---

<sup>324</sup> Vgl. dazu in: Nipkow, Karl Ernst, *Erwachsenwerden ohne Gott ? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München (1987), 52ff

<sup>325</sup> FetZ, (1995),35

<sup>326</sup> Vor allem den Bänden und den Veröffentlichungen im „Jahrbuch für Kindertheologie“ kann in diesem Zusammenhang viel Interessantes und Anregendes entnommen werden.

<sup>327</sup> Faix, (2007), 248

<sup>328</sup> FetZ/Reich/Valentin, (2001), 344

Sinnzusammenhangs, so liegt im Bezug auf die Weltbildentwicklung der entscheidende denkerische Schritt vom Kind zum Jugendlichen im Übergang von der Objekt- zur Mittelreflexion<sup>329, 330</sup>. Gerade in diesem Zusammenhang sind die religionspädagogischen Entwicklungen der letzten Zeit hoch interessant und sollen nachfolgend im Überblick dargestellt werden.

### 3.2.2 Kindertheologie und „Theologische Gespräche“

Schon seit 1989 untersucht der Religionspädagoge Anton A. Bucher die „Erste Naivität“ von Kindern und geht der Frage nach, ob Kinder „Theologen“ sein können. Er plädierte für einen theologischen Dialog mit Kindern, würdigt „Kinder als Theologen“ und setzte damit Maßstäbe, die für die Kindertheologie heute noch wesentlich sind. Zentrales Anliegen war von Anfang an, dass Kinder in ihren selbständigen Bemühungen unterstützt werden sollen, womit eine deutliche Aufwertung der Eigenaktivität der Kinder erfolgte.<sup>331</sup> Etwa 1992 formte sich der Begriff der „Kindertheologie“<sup>332</sup>. Die EKD-Synode von 1994<sup>333</sup> forderte einen Perspektivenwechsel zum Kind hin und stellt somit einen weiteren wichtigen Schritt in Richtung einer expliziten Kindertheologie dar. Mirjam Zimmermann führt Gerhard Büttner, Hartmut Rupp, Heinz Schmidt, Peter Müller und Petra Freudenberger-Lötz, Helmut Hanisch und Rainer Oberthür in diesem Entstehungsprozess als Wegbereiter der Kindertheologie an.<sup>334</sup> Mit dem Erscheinen des „Jahrbuchs für Kin-

<sup>329</sup> Von Mittelreflexion wird dann gesprochen, wenn der Heranwachsende die eigenen Vorstellungen und Denkkategorien zu reflektieren beginnt und sie nicht nur unbewusst und kritiklos anwendet. Dieser Übergang beginnt mit der Kritik am Anthropomorphismus der Gottesvorstellung, der sich auf die gesamte Wirklichkeitsauslegung übertragen kann. Es entsteht in der Regel eine kritische Grundhaltung. Besteht die Möglichkeit zwischen verschiedenen Denkmöglichkeiten auszuwählen zeichnet sich eine immer größer werdende Freiheit des Denkens ab. Es kann eine neue, eigene Subjektivität entstehen, in deren Folge Mündigkeit, Selbstbestimmung und Selbstfindung dazu führen, dass sich Heranwachsende Gott gegenüber nicht als passives Objekt, sondern als aktives Subjekt empfinden. Oft wird an diesem Punkt der Kinderglaube auch als etwas Überwundenes empfunden (Fetz/Reich/Valentin, (2001), 347)

<sup>330</sup> Fetz/Reich/Valentin, (2001), 345

<sup>331</sup> Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern (2010), 48

<sup>332</sup> Vgl. dazu: Bucher, Anton, Kinder als Theologen? in: RL. Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde, Jg. 1 (1992), H. 21, S. 19–22/ Bucher, Anton, Kinder und die Rechtfertigung Gottes? – Ein Stück Kindertheologie, in: Schweizer Schule, Jg. 10, H. (1992), 7–12

<sup>333</sup> Vgl.: Dokumentation in EKD 1995, Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Kirche und Gesellschaft, Gütersloh (1995)

<sup>334</sup> Zimmermann, (2010), 49/50

dertheologie“ (2002) beginnt eine neue Phase der Differenzierung und Präzisierung, die vor allem auch durch Fachtagungen des „Netzwerks Kindertheologie“ intensiv vorangetrieben wird.<sup>335</sup> Der evangelische Theologe Friedrich Schweitzer bezeichnet „Kindertheologie“ als Denken über religiöses Denken. Er unterscheidet drei Bereiche der Kindertheologie:

- Theologie von Kindern - als eigene theologische Reflexion der Kinder;
- Theologie mit Kindern - als religionspädagogische Praxis theologischen Fragens und Antwortens gemeinsam mit Kindern;
- Theologie für Kinder - als jenseits ... der akademischen Theologie ansetzende Aufklärung durch Theologie.<sup>336</sup>

„Kindertheologie“ und die sie begleitenden Diskussionen haben in den letzten Jahren vieles angestoßen und gute Anregungen gegeben, Kinder auf der Suche nach Gott und weit darüber hinaus in wertschätzender und kreativer Art und Weise zu begleiten. Hinter dem Begriff „Kindertheologie“ verbergen sich eine Reihe sehr unterschiedlicher Konzepte<sup>337</sup> und die Vielfalt des Begriffs entspricht der Fülle von Methoden, die im Zusammenhang damit zum Einsatz kommen.<sup>338</sup> In religionspädagogischer Hinsicht geht es vor allem darum, „die Kinder als theologische Gesprächspartner ernst zu nehmen“<sup>339</sup>. Kindertheologie bezeichnet die von Kindern selbst hervorgebrachte Theologie, die sich als „reflektierender Umgang mit dem Glauben“<sup>340</sup> zeigt und sich zwischen den Bezugsdisziplinen empirischer Sozialwissenschaften, Entwicklungspsychologie und Kinderphilosophie ansiedelt. Das „Theologisieren mit Kindern“ kann zu unterschiedlichen lebensweltlich relevanten Themen stattfinden und Fragen zur Christologie, Theodizee, zum Glauben, zu individuellen Gottes- oder Weltbildern beinhalten.<sup>341</sup>

---

<sup>335</sup> Zimmermann, (2010), 50

<sup>336</sup> Vgl. dazu u.a.: JaBuKi, (2003), 11f

<sup>337</sup> Zimmermann, (2010), 3

<sup>338</sup> Zimmermann, (2010), 4

<sup>339</sup> vgl.: Henning Schluß, (2005),

<sup>340</sup> Zimmermann, (2010), 60

<sup>341</sup> Vgl. hierzu: Freudenberger-Lötz, (2007) oder Jahrbuch für Kindertheologie

## Kindertheologie und Religionsunterricht

Religionsunterricht, der eine kindertheologische Ausrichtung hat, kann auf mehreren Ebenen neue Verstehens-Dimensionen eröffnen und für Kinder und Lehrende gleichermaßen herausfordernd und lebensrelevant sein. Kinder sind heute in ihrem Denken und Handeln selbstbestimmter als zu früheren Zeiten<sup>342</sup>, sie haben eine entwicklungsbedingt eigene, von Erwachsenen differierende Gottesvorstellung. Diese ist sehr speziell, individuell und einzigartig und es ist für den Unterricht wichtig, diese Gottesvorstellungen differenziert wahrzunehmen. Die vielen verschiedenen Untersuchungen zu Gottesvorstellungen von Kindern<sup>343</sup> machen deutlich, dass Gott bzw. die Suche oder Frage nach Gott im Leben von Kindern auch heute noch eine Rolle spielt. Um sich den Gottesvorstellungen von Kindern zu nähern, bedarf es einer gewissen forschenden Grundhaltung und einer Wahrnehmungssensibilität des Lehrenden.

Theologische Gespräche mit Kindern zu führen bedeutet für den Religionslehrer, ein sehr komplexes Gesprächsgeschehen anleiten und begleiten zu müssen. Theologische Gespräche mit Kindern sind eine echte Herausforderung für Lehrende, da sie nicht im klassischen Sinne planbar sind. Hartmut Rupp definiert die Relevanz von Kindertheologie:

*„Kindertheologie ist also auf die Beherrschung ‚übergreifender Kompetenzen‘ angewiesen und arbeitet selbst an ihnen. Sie schult ästhetische, hermeneutische, methodische, sachliche, kommunikative und soziale Kompetenz. (...) Ziel der Kindertheologie ist, dass Kinder ihre eigenen Eindrücke, Einsichten, Fragen, Deutungen, Vorstellungen, Argumente, Bewertungen und Urteile zu religiösen Themen, das heißt ihre ‚Religiosität‘ artikulieren und im Rückgriff auf den biblisch-christlichen Glauben eigenständig reflektieren und so sich selber weiterentwickeln. (...) Formuliert man das Ziel als*

---

<sup>342</sup> Vgl.: Neuhäuser, Autorität und Partnerschaft. Wie Kinder Ihre Eltern sehen, Weinheim (1993) oder Fricke, (2007), 19

<sup>343</sup> Vgl. dazu: Lehmann, Christine, Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie. (2003)

*Kompetenz (...): Ziel wäre die Fähigkeit, eigene Religiosität zu artikulieren und (mit anderen) reflektieren zu können*<sup>344</sup>.

Kindern zu ermöglichen, diese „religiösen Kompetenzen“, eine „religiöse Sprachfähigkeit“ zu erwerben setzt Lehrende voraus, die diese prozessorientierten Lernprozesse professionell anleiten können. In theologischen Gesprächen ist

*„die Lehrkraft als ganze Person mit ihrem theologischen Wissen, ihrem Einfühlungsvermögen, ihren Gesprächskompetenzen gefordert ... Theologische Gespräche mit Kindern gehören zum Schwierigsten, was sich in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind abspielen kann*<sup>345</sup>.

### Theologische Gespräche mit Kindern

Wie Professionalisierungsprozesse in theologischen Gesprächen mit Kindern geplant und durchgeführt werden können, stellt Freudenberger Lötz in ihrer Habilitationsschrift: „Theologische Gespräche mit Kindern - Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht“<sup>346</sup> sehr eindrücklich dar. Ausgehend von der These, dass theologische Gespräche mit Kindern den „Kern des Religionsunterrichts aus(machen), weil Kinder in ihnen zur Sprache bringen, was sie existentiell angeht und was ihr Denken sowie ihren Glauben herausfordert“<sup>347</sup>, werden Ergebnisse und Folgerungen der Karlsruher Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“ systematisiert vorgestellt.<sup>348</sup>

Im Verlauf der empirischen Untersuchung entwickelt sie wesentliche Elemente einer „Didaktik der Kindertheologie“, indem sie darstellt, wie Planung, Durchführung und Reflexion von theologischen Gesprächen mit Kindern zu Professionalisierungsprozessen bei Studierenden bzw. Lehrenden führen

---

<sup>344</sup> Rupp, Bildungsstandards und Kindertheologie, Vortrag in Loccum, (26.9.2005), (2005), 5/6

<sup>345</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 16

<sup>346</sup> Freudenberger-Lötz, (2007)

<sup>347</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 16

<sup>348</sup> Kraft, vgl.: [http://www.rpi-loccum.de/rez\\_14.html](http://www.rpi-loccum.de/rez_14.html) (06.03.2011)

können. Qualitätsmerkmale theologischer Gespräche und grundlegender Kategorien des Lehrerhandelns in theologischen Gesprächen werden anhand vieler Unterrichtsreflexionen und Auswertungen erarbeitet. Die Ergebnisse zeigen eine sinnvolle Verzahnung von religionsdidaktischer Theoriebildung und unterrichtspraktischer Gestaltung. Die Kompetenz der Lehrerenden, theologische Gespräche zu führen, ist ausschlaggebend für die Qualität des Unterrichts. Diese zeigt sich in einem komplexen Wechselgeschehen zwischen aufmerksamem Beobachter, stimulierendem Gesprächspartner und begleitendem Experten. Reflexivität und Professionalisierung sind hier eng miteinander verbunden. Auf beiden Seiten greifen Professionalisierungsprozesse ineinander. Die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler steht in direktem Bezug zu Kompetenzentwicklung und Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte.

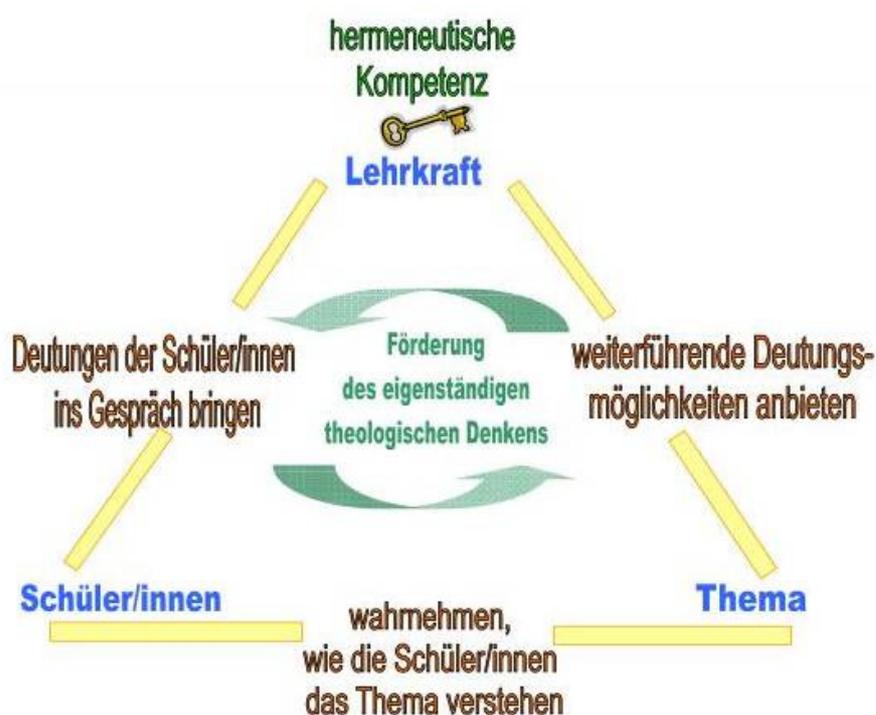


Abbildung 5. Didaktisches Dreieck <sup>349</sup>

Das didaktische Dreieck beschreibt in einem theoretischen Modell das Beziehungsgeflecht der einander bedingenden Bereiche. Die einzelnen Kom-

<sup>349</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 223

petenzen in den Teilbereichen werden erst im sinnvollen Zusammenspiel ein gelungenes theologisches Gespräch mit Kindern ergeben.<sup>350</sup>

Aus diesem Modell ergeben sich drei zentrale Anforderungen an den Lehrenden: Er oder sie wird als „begleitender Experte“ (theologische Dimension), „aufmerksamer Beobachter“ (individuelle Dimension) und „stimulierender Gesprächspartner“ (religionspädagogische Dimension) den Verlauf des Gespräches beeinflussen.

Um als „aufmerksamer Beobachter“ sinnvoll handeln zu können, bedarf es einer umfassenden Wahrnehmungskompetenz. Es ist wichtig, über entwicklungspsychologische Grundkenntnisse zu verfügen. Auch Kenntnisse zu typischen Merkmalen des Kinderglaubens und religiöse Entwicklung im Kindes- und Jugendalter können äußerst hilfreich sein. Dieses Wissen macht es erst möglich, außergewöhnliche Äußerungen zu registrieren und Kinder zu weiterführendem Denken anzuregen. Kindliche Statements lassen sich oft erst im kontextuellen Zusammenhang mit den entwicklungspsychologischen Grundlagen richtig verstehen und zuordnen. Auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Entwicklung kann an dieser Stelle hilfreich sein, um die eigene Sicht zu erkennen und in Abgrenzung oder Ergänzung zu kindlichem Denken wahrzunehmen. Wer nicht wahrnimmt, wie Kinder zu einem gegebenen Thema denken und argumentieren, wird kein Gespräch führen können, das an die Deutungen der Kinder anknüpfen kann.<sup>351</sup> Es ist dringend erforderlich, die Wahrnehmungsfähigkeit der Studierenden und Lehrenden zu fördern und weiter zu entwickeln.

Als „begleitender Experte“ sollte der Lehrende über ausreichend fachliche Kompetenz im thematischen Kontext verfügen. Kindliche Äußerungen sinnvoll einordnen zu können ist wichtig, sie in einem größeren Orientierungs- oder Bezugsrahmen zu sehen. Um zu weiterführendem Denken anzuregen, bedarf immer auch eines soliden Fachwissens.

---

<sup>350</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 222

<sup>351</sup> Freudenberger-Lötz (2007), 222

Daraus ergibt sich, dass ein „stimulierender Gesprächspartner“ einerseits Kinder in ihrer Situation und Entwicklung wahrnehmen können muss, fachliches Wissen andererseits die Voraussetzung für sinnvolle weiterführende Impulse bildet. Diese sollten situationsangemessen und altersentsprechend gegeben werden. Die besondere Herausforderung besteht nach Freudenberger-Lötz darin, dass die Impulse so gesetzt werden, dass sie von den Kindern eigenständig verarbeitet und mit individuellem Wissen vernetzt werden können. Daraus folgt, dass Lehrende, die keine Kompetenzen im Bereich der interaktiven Gesprächsführung besitzen, in der Regel auch nicht in der Lage sind, die zentralen Impulse der Kinder aufzunehmen und weiterführend zu entwickeln.<sup>352</sup>

## Beurteilung

Theologische Gespräche können Kindern helfen, Wissenslücken und Defizite zu ergänzen. Es

*„muss hervorgehoben werden, dass es in theologischen Gesprächen mit Kindern immer um das gehen soll, was Kinder jetzt bewegt und was gegenwärtig den Horizont ihres Handelns und Verhaltens bildet“<sup>353</sup>.*

Um jedoch theologische Gespräche mit Kindern führen zu können, müssen erst die dafür nötigen Kompetenzen in allen drei Bereichen erworben werden.

Die Kompetenzforderungen und Bildungsstandards für den Religionsunterricht benennen Kompetenzen, die Kinder in religiösen Bildungsprozessen erwerben sollen.

*„Letztlich geht es darum, religiöse Kompetenz zu erwerben und damit die Fähigkeit, religiöse Phänomene wahrnehmen, deuten, beurteilen, verglei-*

---

<sup>352</sup> Freudenberger-Lötz (2007), 224

<sup>353</sup> Freudenberger-Lötz (2007), 338

*chen und darstellen zu können. Religiöse Kompetenz beinhaltet sowohl Deutungs- als auch Teilhabekompetenz*<sup>354</sup>.

Wenn Kindertheologie die produktive Auseinandersetzung mit der lebensgeschichtlich geformten und individuell verfassten eigenen Religiosität von Kindern ist, geht es nicht nur um die Vermittlung von Inhalten, sondern um Selbstbildung.<sup>355</sup> Theologische Gespräche mit Kindern können einen guten Beitrag zur religiösen „Selbstbildung“ leisten und Kinder dazu ermutigen, die eigene Religiosität anderen gegenüber zu artikulieren und zu reflektieren.

Im Hinblick auf die Professionalisierung der Lehrerbildung ist es sinnvoll, Studierende schon in einer frühen Ausbildungsphase anzuleiten, theologische Gespräche zu führen. Dafür müssten praxisrelevante Fähigkeiten im Zusammenhang mit den Gottesvorstellungen von Kindern erworben werden. Es wäre hilfreich, die entwicklungsspezifischen Merkmale des kindlichen Glaubens zu kennen. Das würde sich außerdem positiv auf die allgemeine Wahrnehmungskompetenz auswirken. Eine Orientierung und Anbindung der theoretischen Grundlagen an religionspädagogisch relevante Fragestellungen würde zusätzlich Lernprozess positiv begünstigen.

### 3.2.3 Gottesvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen

Die aktuellen Entwicklungen und Tendenzen Jugendlicher sind in der Shell Jugendstudie 2010<sup>356</sup> zusammengefasst. Jugendliche wurden dabei auch zu ihrer Haltung gegenüber Glauben und Religion befragt.<sup>357</sup> Besonders auffällig ist, dass die Vorstellung, dass ein persönlicher Gott existiert, insgesamt rückläufig ist und sich in Richtung religiöser Unsicherheit bewegt.<sup>358</sup>

Die aktuelle Studie stellt sich wie folgt dar:

---

<sup>354</sup> Rupp, Hartmut, (2005), 2

<sup>355</sup> Rupp, (2005), 4

<sup>356</sup> Befragt wurden Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren

<sup>357</sup> [http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our\\_commitment/shell\\_youth\\_study/2010/religion/](http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/religion/) (06.03.2011)

<sup>358</sup> Shell Jugendstudie, (2010), 207

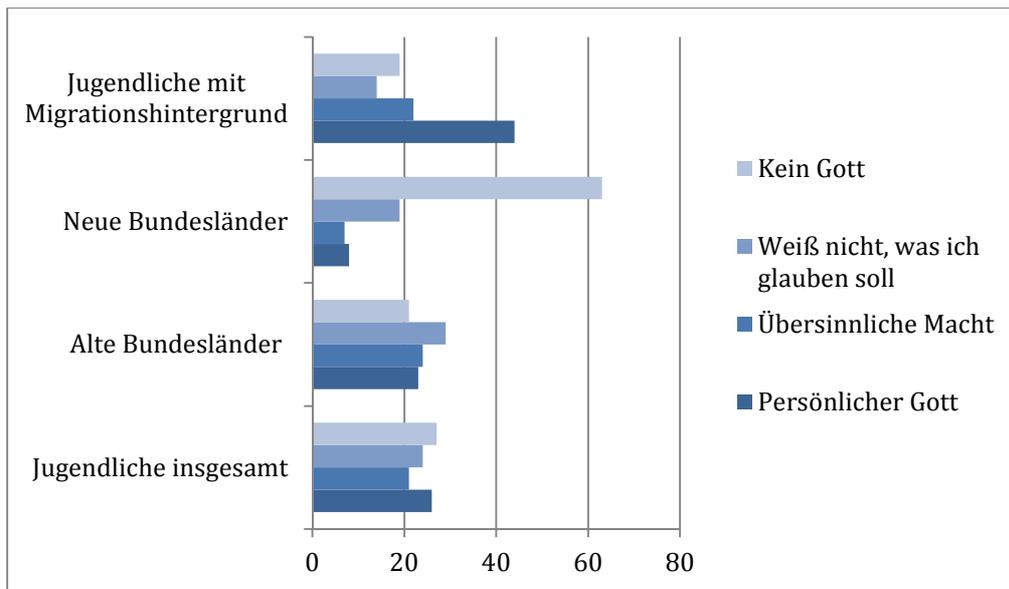


Abbildung 6. Religiosität Jugendlicher in Deutschland <sup>359</sup>

Der hier dargestellte Trend wird nachvollziehbar und verständlich, wenn er im gesamtgesellschaftlichen Kontext betrachtet und gedeutet wird.

### 3.2.4 Empirische Untersuchung von Faix

In diesem Zusammenhang ist die Forschungsarbeit von Faix <sup>360</sup> zu „Gottesvorstellungen bei Jugendlichen“ durchweg interessant. Seine qualitative Erhebung zeigt ein sehr komplexes, dynamisches Geschehen auf: Es kommt immer wieder zu interdisziplinären Korrelationen zwischen den verschiedenen Teildisziplinen (Theologie und Sozialwissenschaften) und Teildisziplinen (Missionswissenschaft, Praktische Theologie und empirische Theologie). Am Ende seiner Arbeit entwickelt er einen eigenen Praxiszyklus für die Missionswissenschaft.

Sein Ansatz hat zweierlei Zielsetzungen: (a) Innerhalb einer empirisch-theologischen Studie sollen die Gottesvorstellungen von Jugendlichen erforscht und ihre missionarische Ansprechbarkeit ermittelt werden, (b) paral-

<sup>359</sup> Vgl.: dazu Youth\_study\_2010\_graph\_religion(2).pdf (06.03.2011) oder vgl. : Shell Jugendstudie, (2010), 204-207

<sup>360</sup> Faix, Tobias, (2007)

lel dazu soll der, aus 6 einzelnen Forschungsphasen bestehende empirisch-theologischen Praxiszyklus<sup>361</sup> konsequent umgesetzt werden.

Die 6 Forschungsphasen bilden einen `großen Zyklus`, der sich, je nach Forschungsziel und Forschungsstand, ganz oder in Teilbereichen wiederholen kann. Faix erweitert und ergänzt hier das aus fünf Phasen bestehende Fundament des empirisch-theologischen Praxiszyklus Van der Veens<sup>362</sup> durch neueste Forschungsergebnisse im Bereich der qualitativen Sozialforschung und der empirischen Theologie.

Da es bisher keine Untersuchung zu Gottesvorstellungen von Jugendlichen gibt und diese Untersuchung den ersten Versuch darstellt, den empirisch-theologischen Praxiszyklus von der Theorieentwicklung über die Durchführung bis zu den Ergebnissen umzusetzen, handelt es sich hierbei um eine völlig neue Vorgehensweise.<sup>363</sup> Faix unternimmt den Versuch, empirische Sozialwissenschaften und Missionswissenschaften so miteinander zu verbinden, dass sie sich in positiver Weise ergänzen.

Das methodologische Herzstück des Forschungsprozesses der Integration, ist der empirisch-theologische Praxiszyklus.<sup>364</sup> Faix geht der Frage nach, welche Auswirkungen die eigene Biographie auf die Gottesvorstellungen hat und welche Bedeutung der Gesellschaft, Kirche und Familie in diesem Kontext zukommt. Dabei versucht er, die religiösen Auswirkungen der Gottesvorstellungen im Alltagsleben zu erfassen. Als Zielfrage formuliert er: *„Wie sehen die Gottesvorstellungen von Jugendlichen im Kontext von Biografie und Gesellschaft aus und was bedeutet dies für die missionarische Praxis?“*<sup>365</sup>.

Faix`s Ergebnisse sind im Zusammenhang mit der von mir im Folgenden noch darzustellenden Untersuchung höchst interessant, da sich eine Reihe

---

<sup>361</sup> Vgl. dazu Faix (2007), 64,

<sup>362</sup> Van der Veen, Entwurf einer empirischen Theologie (1994a), 138-179 in: Faix, (2007), 64

<sup>363</sup> Faix, (2007), 15

<sup>364</sup> Faix, (2007), 64

<sup>365</sup> Faix, (2007), 16

von Anknüpfungspunkten und Parallelen zeigen. An dieser Stelle soll daher eine genauere Darstellung der einzelnen Phasen seiner Vorgehensweise erfolgen. Faix praktische Umsetzung beginnt mit der

#### 3.2.4.1 Forschungsplanung (1.Phase)

Zu Beginn des empirisch-theologischen Praxiszyklus steht bei Faix die Forschungs-idee. Ihre Genese soll möglichst präzise aus Sicht des Forschenden dargestellt werden. Faix bezeichnet dies als „Konstitution des Forschers“ und greift hier einerseits auf eigenes, theoretisches Vorwissen, andererseits auf das theoretische Vorwissen anderer Forscher zurück. Somit liegt der Untersuchung ein ausführliches konzeptuelles Modell zugrunde, das an theoretischem Vorwissen, theoriegeleiteter Vorarbeit und vergleichbaren anderen empirischen Studien anknüpft. Die Methodologie stellt sich nicht als abgeschlossener Vorgang dar, sondern wird ständig parallel zur Forschung weiterentwickelt und verändert.<sup>366</sup>

#### 3.2.4.2 Das Praxisfeld (2.Phase)

Nachdem die aktuelle Formulierung des Forschungsinteresses überprüft und die methodologischen Ansätze geklärt sind, wird ein direkter Weg ins Praxisfeld gesucht. Dabei wird die Ziel-Idee (die missiologische Fragestellung) direkt mit der Praxis konfrontiert. Da nicht alle Aspekte erforscht oder untersucht werden können, muss die wissenschaftliche Relevanz des Problems, die praktische Relevanz und die Erforschbarkeit des empirisch-theologischen Feldes permanent möglichst präzise hinterfragt werden. Der Zugang zum Praxisfeld erfolgt anhand von Forschungsfragen, die sich auf die *Makroebene* (wie wird Religion oder Glaube innerhalb der Gesellschaft von Jugendlichen aufgenommen und wahrgenommen?), *Mesoebene* (welchen Einfluss haben religiöse Institutionen etc.?) und die *Mikroebene* (wie ist die individuelle religiöse Einstellung oder Praxis?) beziehen.

---

<sup>366</sup> Faix, (2007), 135

Der erste Zugang zum Praxisfeld erfolgt anhand einer aus drei Phasen bestehenden „Vorstufe“, einer explorativen Vorstudie im Vorfeld der eigentlichen Hauptuntersuchung. Methodisch werden hier aufeinander aufbauende, qualitative und quantitative Methoden verbunden. Einerseits wird eine quantitative Umfrage anhand eines Fragebogens durchgeführt und ausgewertet, andererseits sind Jugendliche aufgefordert, in schriftlichen Aufsätzen die eigene Gottesvorstellung zum Ausdruck zu bringen (qualitativer Ansatz). Aus den bisherigen Ergebnissen wird ein neuer Fragebogen konzipiert und in einem Probeinterview getestet. Anhand eines halbstandardisierten Leitfaden-Interviews mit sechs Frageblöcken mit jeweils einem Hauptthema werden religiöse Orientierung, religiöse Erfahrung, subjektiver Glaube, Motivation im Alltag, Gottesbild und Gottesvorstellung sowie die Interessen für missiologische Ansprechbarkeit ermittelt.<sup>367</sup> Die Ergebnisse dienen als Grundlage für die nun folgende Konzeptualisierung.

#### **3.2.4.3 Konzeptualisierung (3.Phase)**

In dieser Phase erfolgt die missiologische Problem- und Zielentwicklung, die richtungsweisend für den nun folgenden Forschungsprozess der Hauptuntersuchung ist. Es wird für das weitere Vorgehen eine präzise Festlegung und Klärung der Begrifflichkeiten vorgenommen.<sup>368</sup>

#### **3.2.4.4 Datenerhebung (4.Phase)**

Nun wird festgelegt, wie die empirische Datenerhebung konkret erfolgen soll. Ausgehend vom Forschungsdesign<sup>369</sup> werden das Forschungsfeld und die Probanden ermittelt.

#### **3.2.4.5 Datenanalyse (5.Phase)**

Anhand eines offenen Kodierverfahrens werden erste Kategorien ermittelt.<sup>370</sup> Nach zwei Durchgängen des offenen Kodierens und weiteren Analyse-

---

<sup>367</sup> Faix, (2007), 149-150

<sup>368</sup> FAix, (2007), 151

<sup>369</sup> Vgl. dazu: das empirisch-theologische Forschungsdesign, in: Faix, (2007), 157

<sup>370</sup> FAix, (2007), 163

verfahren werden die ermittelten Codes systematisiert und in eine inhaltliche Verbindung gebracht.<sup>371</sup>

Das axiale Kodieren bringt viele verschiedene innere Zusammenhänge innerhalb der Interviews hervor. Es stellt sich heraus, dass die religiöse Prägung im Elternhaus und durch Institutionen stark nachgelassen hat<sup>372</sup>, der Religionsunterricht vereinzelt positiv wahrgenommen wurde und vor allem, dass persönliche religiöse Erfahrung und Beziehung an Bedeutung gewonnen haben. Subjektive Glaubenserfahrungen spielen eine zentrale Rolle für das eigene Gottesverständnis, wobei jede Gottesvorstellung in ihrer Konstellation einzigartig ist.<sup>373</sup> Indem bestimmte inhaltliche Phänomene der Interviews herausgegriffen und in einen axialen Zusammenhang gebracht werden, lassen sich fünf Typen der Gottesvorstellung<sup>374</sup> darstellen.

## Ergebnisse

Atheistische Gottesvorstellung	Ablehnung eines Gottes, sowohl personal als auch a-personaler Art. Die Jugendlichen haben negative religiöse Erfahrungen in der Kindheit gemacht bzw. deuten oder bewerten biographisch-religiöse Ereignisse negativ. Diese Gruppe zeigt ein geschlossenes Konstrukt, das konsequent umgesetzt wird.
Deistische Gottesvorstellung	Glaube, dass ein a-personaler Gott die Welt erschaffen hat und sie dann sich selbst überlässt, also nicht mehr aktiv eingreift. Es liegt keine geschlossene Vorstellung bzgl. des eigenen Glaubens, der eigenen Religiosität oder Gottesvorstellung vor. Die Aussagen sind unsicher und widersprechen sich teilweise.
Metatheistische Gottesvorstellung	Glaube an eine a-personale transzendente Kraft, die die Macht hat, in das Weltgeschehen einzugreifen. Was die Beschreibung des eigenen Glaubens angeht, haben alle eine konstruktivistische Auffassung und bauen sich ihren Glauben aus den Versatzstücken Prägung/ Erfahrung / Strategie zusammen.

<sup>371</sup> Faix, (2007),193

<sup>372</sup> Faix, (2007), 248

<sup>373</sup> Faix, (2007), 249

<sup>374</sup> Vgl.: Faix, (2007) 194 und 250/251

Barocke Gottesvorstellung	Der Glaube an einen personalen Gott, der als alter Mann mit Bart im Himmel sitzt und die Menschen und ihr Tun beobachtet. Die traditionell-christliche Prägung geht einher mit einer neutralen Haltung den Kirchen gegenüber. Es wurden kaum eigene religiöse Erfahrungen gemacht. Sie glauben in gewisser Weise an Gott, das hat aber nichts mit dem eigenen Leben zu tun. Das Individuum ist verantwortlich für Sinn und immanente Sinnstruktur.
Biblische Gottesvorstellung	Der Glaube an einen personalen Gott, der Kontakt zu den Menschen hat und aktiv in das Weltgeschehen und ins persönliche Leben eingreifen möchte. In der Regel liegt eine traditionell-christliche Erziehung vor, in der Kindheit wurden positive religiöse Erfahrungen gemacht. Institutionen werden unterschiedlich bewertet. Das Eingreifen Gottes in ihr Leben wird erwartet. Sie glauben an einen transzendenten Sinn im Leben und haben positive religiöse Erfahrungen gemacht.

Das selektive Kodieren stellt innerhalb der Grounded Theorie einen wichtigen theoriegenerierenden Bestandteil des methodischen Arbeitens dar. Hierbei werden die Kernkategorien auf die ursprünglichen Forschungsfrage und die Forschungsziele zurückgeführt, in diesem Fall also: *„Wie sehen die Gottesvorstellungen von Jugendlichen im Kontext von Biografie und Gesellschaft aus und was bedeutet dies für die missionarische Praxis?“*<sup>375</sup>. Es handelt sich um eine sehr zielgerichtete Auswertung, wobei gleichzeitig eine Überprüfung der Validität, Reliabilität und Glaubwürdigkeit der Daten erfolgt.<sup>376</sup> Hierbei entstanden vier andere Kernkategorien und im weiteren Verlauf konnten neue Hypothesen gebildet, Kategorien konzeptualisiert und Theorien generiert werden. Die Kernkategorien stellen sich wie folgt dar:

<sup>375</sup> Faix, (2007), 16

<sup>376</sup> Faix, (2007), 252

Abgeschlossene Gottesvorstellung	Bei der Beschreibung dieser Kategorie handelt es sich um eine subjektive Deutung der momentanen Gottesvorstellung. Sie ist gekennzeichnet durch ein Streben nach Unabhängigkeit zwischen Individuum und Gott (Stufe 3 nach Oser/Gmunder), indem eine Trennung zwischen Handeln Gottes und eigenem Handeln vorgenommen wird. Die Sinnstruktur ist immanent – es kann Gott geben, aber er hat nicht direkt mit der eigenen Lebensgestaltung zu tun.
Veränderbare Gottesvorstellung	Es wurde eine traditionell-religiöse Prägung erlebt und der Einzelne befindet sich nun in einer religiösen Selbstfindungsphase. Die eigenen Erfahrungen nehmen nun eine zentrale Rolle ein. Glaube und Identitätsfindung werden miteinander verknüpft. Diese Phase kann als Selbstkonstruktion des Glaubens oder starke, reflektierende Suchbewegung nach einem individuellen Gott bezeichnet werden.(Oser/Gmunder Stufe 2/3/4)
Unsichere Gottesvorstellung	Sie wird durch die Abgrenzung von bisherigen religiösen Prägungen und die Suche nach eigenen Erfahrungen deutlich. Der Glaube wird zur eigenen Identitätsbildung angenommen, benutzt und/oder angezweifelt, je nachdem. Beziehungen (Familie/Clique/ Freunde) und Erfahrungen sind von großer Bedeutung für die weitere Entwicklung.
Sichere Gottesvorstellung	Hier liegt eine autonome Gottesvorstellung zugrunde. Diese Gottesvorstellung beruht auf einer reflektierten oder unreflektierten individuellen Entscheidung, die an das aktuelle Lebenskonzept angepasst ist. Es existiert eine eigene subjektive Sicherheit, die erlebt und nach außen vertreten werden kann.

### Typologie der Gottesvorstellungen nach Faix

Die vier Hauptkategorien werden nun miteinander zu vier Typologien kombiniert. Faix kommt zu einer Typologie der Gottesvorstellungen von Jugendlichen<sup>377</sup> und bezeichnet diese als:

<sup>377</sup> Vgl.: Faix, (2007)257 f

Sicher / abgeschlossene Gottesvorstellung	Die Jugendlichen halten ihre momentane Gottesvorstellung für festgelegt und weitgehend unveränderbar. Es besteht eine eigene subjektive Sicherheit, die erlebt und nach außen vertreten wird. Sie haben sich mit dem Thema Gott und Glaube auseinandergesetzt und in gewisser Weise damit abgeschlossen. Sie können sich nicht vorstellen, dass sich das in nächster Zeit ändern wird. Sie haben kein Interesse an religiösen Erfahrungen oder Gesprächen über religiöse Themen.
Unsicher / abgeschlossene Gottesvorstellung	Die Jugendlichen machen sich viele kritische Gedanken über ihre Gottesvorstellung und sind in gewisser Weise festgelegt, sie haben teilweise abgeschlossen. Bei allen Überlegungen sind sie eigentlich unsicher, ob diese Festlegungen so wirklich richtig sind. Momentan sind sie zufrieden, wissen aber nicht, was die Zukunft bringt. Sie haben Interesse an einem Erfahrungsaustausch und stehen für einen individuellen Weg, der unabhängig von Institutionen ist und haben Interesse an persönlichen Gesprächen im pluralistischen Dialog.
Unsicher / veränderbare Gottesvorstellung	Die Jugendlichen stehen in einem offenen Prozess, was ihre Gottesvorstellungen betrifft. Es liegt meist eine christliche Prägung vor und Glaube wird grundsätzlich positiv bewertet. Sie sind offen und suchend, aber auch verunsichert, was ihre eigene Gottesvorstellung betrifft. Sie besitzen eine Offenheit, über Glaube und Erfahrung zu reden, suchen jedoch das Gespräch im vertrauten Kreis.
Sicher / veränderbare Gottesvorstellung	Die Jugendlichen besitzen eine Grundsicherheit in ihrer Gottesvorstellung, die sie zwar gefunden, aber dennoch weiterentwickeln wollen. Sie haben Erfahrungen mit ihrem Glauben gemacht und dabei Sicherheit gewonnen, so dass sie aktiv das Gespräch darüber suchen. Dabei geht es nicht um einen Dialog, sondern um eine individuelle Bereitschaft zur Veränderung und Weiterentwicklung.

### 3.2.4.6 Der Forschungsbericht (6.Phase)

In einer weiterführenden, ausführlichen Analyse werden die Ergebnisse weitergehend charakterisiert und präzise umrissen<sup>378</sup>. Anhand von übersichtlichen Schaubildern werden die einzelnen Typen, auch in ihrer Widersprüch-

<sup>378</sup> Faix, (2007), 266 ff

lichkeit, dargestellt und interpretiert, wodurch eine weitere Zuspitzung erreicht wird und die Konsequenzen für die missionarische Praxis deutlich werden.

Eine systematische Evaluation im Hinblick auf die Zielfragen ergibt:<sup>379</sup>

- Kirche hat kaum noch Einfluss auf Entstehung des Glaubens<sup>380</sup>
- Religion ist für viele Jugendliche Privatsache
- sie fühlen sich unsicher
- es fällt ihnen schwer, darüber zu reden
- es lassen sich keine großen geschlechtsspezifischen Unterschiede feststellen
- je jünger die Jugendlichen sind, desto veränderbarer sind die Gottesvorstellungen, es existieren kaum einheitliche Gottesbilder
- Jugendliche an Gymnasien haben eine unsichere Gottesvorstellung
- Jugendlichen an Hauptschulen haben eher eine sicher/abgeschlossene Gottesvorstellung

### Sozialisationstheoretische Evaluation

Eine sozialisationstheoretische Evaluation, die Betrachtung der verschiedenen Ebenen im gesellschaftlichen Kontext, zeigt, dass die Lebenswelt der Jugendlichen sich als a-religiös erweist. Das nimmt einen großen Einfluss auf ihr Denken. Überträgt man die Ergebnisse der Untersuchung auf die drei Ebenen, so zeigt sich:

Makroebene	Im Hinblick auf die Makroebene ist festzustellen, dass das postmoderne Pluralismusparadigma von den Jugendlichen im Großen und Ganzen akzeptiert wird. Auf genaues Nachfragen hin (z.B. Gleichwertigkeit der Religionen) wird deutlich, dass es sich hier lediglich um eine geprägte Meinung handelt und eher Unsicherheit vorherrscht.
Mesoebene	Betrachtet man die Mesoebene, stellt man fest, dass die Institution Kirche von Jugendlichen kritisch beurteilt wird. Hier erwarten sie keine Antworten auf ihre religiösen Fragen und auch die Prägung durch schulischen Religionsunterricht hat kaum noch Auswirkungen auf die Gottesvorstellungen der Jugendlichen.

<sup>379</sup> Faix, (2007), 287

<sup>380</sup> Faix, (2007), 292

Mikroebene | Der Großteil des religiösen Lebens scheint sich auf der Mikroebene abzuspielen. Glauben wird überwiegend als Privatsache empfunden. Die Jugendlichen sind dennoch offen gegenüber religiösen Erfahrungen, wobei letztlich die Glaubwürdigkeit der eigenen Erfahrung zählt. Sie bildet das Fundament einer eigenen Werte- und Glaubensorientierung<sup>381</sup>

Im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen stellt Faix letztlich fest, dass diese eine starke Zunahme der Privatisierung des Glaubens zur Folge hat. Die Jugendlichen sind offen für einen Dialog über verschiedene Glaubensarten, es fehlt ihnen aber oft an ausreichendem Wissen. Viele der Jugendlichen stehen für einen „*individuellen Glauben der Selbstkonstruktion*“<sup>382</sup>.

*„Aus ihrem familiären Erbe heraus, unter dem gesellschaftlichen Einfluss, suchen sie die eigenen, subjektiven, religiösen Erfahrungen und je nachdem wie sie ausfallen, entsteht langsam die eigene Gottesvorstellung. Diese Selbstkonstruktion des Glaubens steht unter vielen verschiedenen Einflüssen und hat mit der eigenen Identitätsbildung zu tun. Die Selbstbestimmung der Jugendlichen nimmt auch auf der Ebene der eigenen Religiosität zu und ist zu einem formalen Kriterium von Religiosität in der Postmodernen Gesellschaft geworden“*<sup>383</sup>.

#### 3.2.4.7 Beurteilung

Die Untersuchung von Faix ist in ihrer Komplexität und umfassenden Analyse sehr eindrücklich. Obwohl sich die Frage stellt, ob Gottesvorstellungen in ihrer Komplexität überhaupt erfasst werden können, zeigt sich hier ein umfassender, an gesellschaftlichen Prozessen orientierter Zugang zu Gottesvorstellungen. Die Darstellung der gesellschaftlichen Veränderungen hat außerdem deutlich gemacht, wie problematisch es heute sein kann das Jugendalter vom Erwachsenenalter abzugrenzen. Die Untersuchung von Faix

---

<sup>381</sup> Faix, (2007), 290 f

<sup>382</sup> Faix, (2007), 292

<sup>383</sup> Faix, (2007), 292

eröffnet im Hinblick auf die Frage nach den Gottesvorstellungen von Studierenden höchst interessante Ansätze.

### 3.2.5 Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern - Gramzow

Christoph Gramzow weist in seiner empirischen Studie „Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehung von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht“ nach, dass mit wachsender Stabilität der Gottesbeziehung (des Lehrenden, Anm. d. Verf.) die Bedeutung, die der Gottesfrage im Religionsunterricht eingeräumt wird, spürbar zunimmt.<sup>384</sup> Das Projekt macht aufmerksam auf den Zusammenhang von Gottesbild, Gottesbeziehung und religionsunterrichtlichen Fragen und versteht sich als kritische Anregung zu reflektierter und verantwortlicher Rede von Gott.

Gramzows Untersuchung beruht auf der Bereitschaft von mehr als 200 PfarrerInnen, KatechetInnen sowie staatlich angestellten LehrerInnen, die schriftlich oder mündlich nach ihren Einstellungen zu überlieferten und alternativen Aussagen zu Gott, zur Theodizee-Problematik, zu Jesus Christus sowie zum Rollenverständnis und zu ihren Zielen im Religionsunterricht befragt wurden. Seiner Untersuchung lagen zwei Annahmen zugrunde:

- Religionslehrer geben ihre Gottesvorstellungen an Kinder und Jugendliche weiter und nehmen damit einen erheblichen Einfluss auf die Herausbildung kindlicher Vorstellung von Gott.
- Es besteht ein deutliches Missverhältnis zwischen der Bedeutung, die den Gottesvorstellungen von Lehrenden zukommt, und der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dieser Thematik.<sup>385</sup>

Die Ergebnisse werden sehr differenziert ausgewertet. Sie weisen einerseits deutlich darauf hin, dass der Glaube an Gott sowie bestimmte Gottesbilder wesentlich mit der Begegnung mit konkreten, oft religiösen und den eigenen

---

<sup>384</sup> Gramzow, (2000)

<sup>385</sup> Gramzow, (2004), 15

Glauben lebenden Menschen Gestalt gewinnen<sup>386</sup>, aber auch, dass die Gottesbilder der Lehrenden Einfluss nehmen auf den Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht.<sup>387</sup>

Wenn gelungener Religionsunterricht vom Dialog zwischen Lernendem und Lehrendem lebt, muss der Person des Religionslehrers im religiösen Bildungsprozess mehr Beachtung geschenkt werden. In Anlehnung an die Theorie des Modelllernens von Bandura nimmt er Bezug auf die Untersuchungen von Mönnich<sup>388</sup> und formuliert:

*„Der Religionslehrer und die Religionslehrerin sind für die Schüler/innen das Modell für die Lebensrelevanz des Glaubens. In seinem/ihrem Auftreten, in seiner/ ihrer Haltung zeigt sich, ob und inwiefern das im Unterricht zu Lernende für die eigene Entwicklung, den zwischenmenschlichen Umgang und das tägliche Leben von Bedeutung sein kann. An seinem bzw. ihrem Beispiel entscheidet sich für nicht wenige junge Menschen, ob es sich lohnt, sich mit Religion zu beschäftigen und sich vielleicht sogar die Glaubens- und Lebenshaltung der/ des Lehrenden zu eigen zu machen oder ob das Engagement für den Religionsunterricht auf das Einstudieren von notwendigem Prüfungswissen beschränkt bleibt“<sup>389</sup>.*

In einer abschließenden Diskussion der relevanten Untersuchungsergebnisse unter religionspädagogischen Gesichtspunkten weist Gramzow darauf hin, wie zentral für SchülerInnen die Begegnung mit konkreten, religiösen und den eigenen Glauben lebenden Menschen ist. Da eine persönliche Gottesbeziehung nicht durch die Vermittlung von Fakten oder sachlich korrekten Aussagen über „Gott“ entstehen kann, sondern vielmehr indirekt am Verhalten des Lehrenden erfahren wird<sup>390</sup>, ist die Begegnung mit Menschen, die auf Gott hinweisen, eine wichtige Voraussetzung. Lehrende sollten sich

---

<sup>386</sup> Gramzow, (2004), 368

<sup>387</sup> Gramzow, (2004), 370

<sup>388</sup> Mönnich, (1989)

<sup>389</sup> Gramzow, (2004), 372/373

<sup>390</sup> Gramzow, (2004), 368

der Tatsache bewusst sein, dass sie als Religionslehrer „Repräsentanten des Glaubens“ sind, dies umso mehr, als Kinder und Jugendliche heute auf immer mehr Zurückhaltung und geringe Antwortbereitschaft treffen, wenn es um existentielle religiöse Fragen geht. *„Religionsunterricht hat“*, so Gramzow, *„dieses Bedürfnis nach Orientierung anzuerkennen und ihm durch freies einladendes Zeugnis zu entsprechen“*<sup>391</sup>.

Die Ergebnisse seiner Untersuchung zeigen außerdem, dass die Gottesbeziehung des Lehrenden einen Einfluss auf die thematische und inhaltliche Gestaltung des Unterrichts nimmt, und auch, welche Bedeutung der Behandlung der Gottesfrage im Unterricht beigemessen wird.<sup>392</sup> Gramzow hält es daher für dringend geboten, die Gottesfrage im Zusammenhang mit Aus- und Weiterbildung ernst zu nehmen. Angesichts der Ergebnisse wäre für staatlich angestellte ReligionslehrerInnen ein Nachdenken über die personale Rede von Gott anzuregen.<sup>393</sup>

All dies macht deutlich, wie wichtig ein gutes Verhältnis von Lernendem und Lehrendem im Religionsunterricht ist. Lehrende sollten daher bei der Vermittlung von Inhalten versuchen, auch die lebensweltlichen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen im Blick zu haben. Hierbei gilt - ganz im Sinne der Kindertheologie - Kinder (und Jugendliche) als theologische Fragesteller ernst zu nehmen und die von Kindern geleisteten Denk- und Deutungsarbeit anzunehmen und zu fördern.<sup>394</sup>

Seine Untersuchung liefert gute Grundlagen für weitere Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung bei ReligionslehrerInnen, die im Rahmen einer subjektorientierten Religionsdidaktik die Bedeutung der mit Reflexion verflochtenen Erfahrung in den Blick nehmen.<sup>395</sup>

---

<sup>391</sup> Gramzow, (2004), 370

<sup>392</sup> Gramzow, (2004), 371

<sup>393</sup> Gramzow, (2004), 381

<sup>394</sup> Gramzow, 2004), 374

<sup>395</sup> Vgl.: Religionspädagogische Beiträge, Heft 56/(2006), 103-106.

## Beurteilung

Gramzow weist darauf hin, dass die Gottesvorstellungen von LehrerInnen bisher zu wenig Interesse gefunden haben.<sup>396</sup> Die Bedeutung der individuellen Gottesvorstellung der ReligionslehrerInnen für den Religionsunterricht, wird hier im Kontext der Gottesthematik herausgearbeitet. Wenn ReligionslehrerInnen für SchülerInnen ein Modell für die Relevanz des Glaubens sind und sich an der Haltung des Lehrenden zeigt, ob und inwiefern das im Unterricht zu Lernende für das eigene Leben bedeutsam werden kann<sup>397</sup>, dann sollten auch die Gottesvorstellungen von Studierenden genauer untersucht werden. Wenn es sich so verhält, dass das Vorhandensein einer möglichst stabilen Gottesbeziehung für ein angemessenes Zur-Sprache-Bringen der Gottesfrage ausschlaggebend ist, sollte das Studium diesen Aspekt in die Ausbildung integrieren. Die Untersuchung von Gramzow macht deutlich, dass vor allem die individuelle ReligionslehrerInnenpersönlichkeit für den Religionsunterricht bedeutsam ist.

### 3.3 Zusammenfassung

Die dargestellten Untersuchungen und die theoretischen Vorüberlegungen greifen an zentralen Stellen ineinander. Globalisierung, gesellschaftliche Veränderungen, Pluralismus und demografischer Wandel wirken nahezu auf jeden Bereich menschlichen Lebens ein, wie die Untersuchung von Faix z.B. im Hinblick auf die Entwicklung einer individuellen Gottesvorstellung zeigt.<sup>398</sup> Der Einzelne ist genauso betroffen wie ganze Familien oder staatliche Systeme. Der Wunsch, das eigene Leben nach individuellen Vorstellungen zu gestalten, wird begleitet durch ein Überangebot an Möglichkeiten, wodurch eine gewisse Orientierungslosigkeit entstehen kann.

---

<sup>396</sup> Gramzow, (2004), 15

<sup>397</sup> Gramzow, (2004), 372

<sup>398</sup> Faix, (2007), 291

Wie bereits zuvor angedeutet, betreffen diese umfassenden Veränderungen auch die religiöse Landschaft. Es lassen sich erste Tendenzen erkennen<sup>399</sup>, aber die langfristigen Folgen sind nicht abzusehen. Es ist eine immer deutlicher werdende Individualisierung und Privatisierung des Glaubens zu erkennen.<sup>400</sup> Die Entdeckung des Idealtypus des spirituellen Wanderers<sup>401</sup> kann als weiterer Beleg für dasselbe Phänomen gesehen werden. All dies bringt neue religionspädagogisch relevante Fragestellungen und Probleme mit sich. Für den schulischen Religionsunterricht stellt sich z.B. die Frage, was unter diesen Voraussetzungen inhaltlich verbindlich vermittelt werden kann. Oder, noch viel radikaler formuliert, hat der evangelische Religionsunterricht unter diesen Bedingungen noch seine Berechtigung?

Wenn den Untersuchungen von Gramzow und Mönnich<sup>402</sup> Glauben geschenkt werden kann und die persönliche Einstellung des Lehrenden Gott gegenüber, für die religiösen Bildungsprozesse ausschlaggebend ist, ist entscheidend, „wer“ Religionsunterricht erteilt. Die Untersuchung von Faix zeigt dagegen, dass der Religionsunterricht kaum noch Auswirkungen auf den Glauben der Jugendlichen und deren Gottesvorstellung hat.<sup>403</sup> Dieser Tatbestand bedarf einer genaueren Untersuchung. Es ist hier die Frage, ob die Bedeutung des Religionsunterrichts aufgrund der allgemeinen gesellschaftlichen Tendenzen rückläufig ist, oder ob die Ergebnisse von Faix im Zusammenhang mit weniger stabilen Gottesvorstellungen der entsprechenden Religionslehrer zu deuten sind. Interessanterweise geben als Studienmotive relativ viele Studierende auch einen guten Religionslehrer an.<sup>404</sup>

---

<sup>399</sup> Vg. dazu: Shell Jugendstudie 2010/ Faix (2007), 292/ Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, (1998)

<sup>400</sup> Faix, (2007), 291

<sup>401</sup> Bochinger/Gebhardt/Engelbrecht, (2009)

<sup>402</sup> Vgl.: Mönnich (1989)

<sup>403</sup> Faix, (2007),290

<sup>404</sup> Vgl. dazu: Kapitel 3.1.4. / Seite 74

Die geforderten Kompetenzen in religiösen Bildungsprozessen<sup>405</sup> könnten Gramzow zufolge nur Lehrende vermitteln, die über eine gewisse, stabile Gottesbeziehung verfügen und eine grundsätzliche Bereitschaft zeigen, sich auch künftig mit dem eigenen Glauben auseinander zu setzen. Dieses scheint die Voraussetzung dafür zu sein, den vielfältigen Erwartungen im Hinblick auf religiöse Erziehung überhaupt entsprechen zu können.

Die Erwartungen und Kompetenz-Anforderungen an den Religionsunterricht sind vielfältig. Das Kerncurriculum für den Religionsunterricht in der Grundschule benennt als Leitfragen des inhaltsbezogenen Kompetenzbereichs: Nach dem Menschen fragen/Nach Gott fragen/Nach Jesus Christus fragen/Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen/Nach Glauben und Kirche fragen/Nach Religionen fragen. Diese Fragen sollen an den sehr unterschiedlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Die religiöse Sozialisation durch das Elternhaus ist rückläufig.<sup>406</sup> Religionsunterricht soll einen sachgemäßen Umgang mit christlicher Religion ermöglichen und einen Blick für die christliche Prägung unserer Kultur ebenso ermöglichen, wie den Aufbau der eigenen religiösen Identität. Daher muss an den Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen.<sup>407</sup> Das Anforderungsprofil an den Religionsunterricht und den Lehrenden ist so gesehen umfassend und komplex.<sup>408</sup> Innerhalb der normalen Unterrichtsbedingungen und den dafür zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden ist diesen Anforderungen m. E. kaum zu entsprechen.

<b>Fach/Fachbereich / Schuljahrgang</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Erstunterricht	20	22		
Deutsch 1	(6)	(6)	6	6
Mathematik 1	(5)	(6)	5	5
Sachunterricht 1	(2)	(3)	4	4

<sup>405</sup> Vgl. dazu: Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, (2009)

<sup>406</sup> Hilger/Leimgruber/Zeiberitz, Religionsdidaktik, (2008), 68 f

<sup>407</sup> Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4, Evangelische Religion, Niedersachsen, 7

<sup>408</sup> Vgl.: Obst, (2007), 114 f / Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4, Evangelische Religion, Niedersachsen, 77ff oder EKD Texte (1996)

Englisch 2 (1.Pflichtfremdsprache)			2	2
Religion	(2)	(2)	2	2
Sport 3	(2)	(2)	2	2
Musisch-kulturelle Bildung Musik	(1)	(1)	2 4	2 4
Kunst, Gestaltendes Werken, Textiles Gestalten	(2)	(2)	2	2
Arbeitsgemeinschaften			1	1
<b>Pflichtstunden für alle Schülerinnen und Schüler</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>26</b>	<b>26</b>
wahlfreie unterrichtsergänzende Angebote	5	3		

409

Da eine frühe religiöse Sozialisation durch die Familie heute nur noch in seltenen Fällen stattfindet und die kirchlichen Einflüsse ebenfalls rückläufig sind, ist der Religionslehrer für viele Kinder und Jugendliche die einzige Informationsquelle. Dies beinhaltet eine Herausforderung und gleichzeitig eine hohe Verantwortung im Hinblick auf die religiöse Entwicklung von Kinder und Jugendlichen.

Wie schon erwähnt belegen die Ergebnisse der aktuellen Shell Jugendstudie 2010 belegen, dass Religion und Glaube weiter an Bedeutung verlieren und dass der Trend von persönlichen Gottesvorstellungen hin zu religiöser Orientierungslosigkeit geht. Über die Gründe für diese Entwicklung können hier nur Vermutungen geäußert werden. Es hat den Anschein, dass der Glaube an einen persönlichen Gott kein öffentliches Profil mehr hat, was neben vielen anderen Gründen möglicherweise auch daran liegen könnte, dass die Vermittler aufgrund ihrer eigenen unklaren Profile nicht überzeugen können oder wollen. Der Glaube an einen persönlichen Gott und die Bindung an allgemein gültiges religiöses Gedankengut scheinen durch individuelle religiöse Orientierungen ersetzt worden zu sein. Es bleibt an vielen Stellen undeutlich, wie diese individuellen Überzeugungen letztlich zustande gekommen sind.

Es ist erstaunlich, dass sich dennoch Studierende für ein Theologiestudium entscheiden. Die Ergebnisse der Studie zu fachdidaktischen Perspektiven

<sup>409</sup> Stundentafel Grundschulen in Niedersachsen: vgl.:  
<http://www.schule.de/22410/301/31020.htm#nr4> (19.5.2011)

Studierender auf den Religionsunterricht<sup>410</sup> sind diesbezüglich höchst interessant und eröffnen einen guten Einblick in die Studienmotive. Es ist unter den zuvor aufgezeigten gesellschaftlichen Veränderungen nachvollziehbar, dass Studierende mit einer Reihe offener Fragen und einem primär intrinsisch-kognitiven Interesse an das Studium herantreten. Dieses Bedürfnis nach religiöser Selbstfindung und Klärung der eigenen Fragen ist verständlich und sollte zunächst deutlich wahrgenommen werden. Daraus ergibt sich immer auch die Frage nach möglichen Konsequenzen und sinnvollen Konzepten universitärer Ausbildung. Ansatzpunkt könnte hier u.U. die Frage nach den Gottesvorstellungen von Studierenden sein. Genau diese Fragestellung ist im Verlauf meiner empirischen Untersuchung immer mehr in dem Mittelpunkt gerückt.

Wenn es sich so verhält, dass ReligionslehrerInnen als Modelle für die Relevanz des Glaubens gesehen werden, dann ist es sehr wahrscheinlich, dass auch Lehrende an Universitäten für Studierende als „Modelle“ der Relevanz des Glaubens gesehen werden.<sup>411</sup> Sie wirken in gleicher Weise prägend auf die religiösen Vorstellungen und künftigen Handlungsstrukturen der Studierenden ein, wie Lehrer dies im Kontext des Religionsunterrichts auf die SchülerInnen tun. Das, was Studierende über Gott denken, und die Stabilität ihrer Gottesbeziehung wird (den Untersuchungen Gramzows zufolge) Einfluss nehmen auf die künftige Gestaltung des Religionsunterrichts. Universitäre Ausbildung muss ein Interesse daran haben, Lehrer in diesem Sinne auszubilden. Lehrende, die bereit sind, Studierende in ihren religiösen Entwicklungsprozessen zu begleiten und sich auf einen Dialog mit ihnen einzulassen, wirken positiv auf deren weiteren Entwicklungsprozess ein. Die Aufgabe, eine Glaubensgrundlage zu legen, war ursprünglich der Kirche vorbehalten. Hier hat offensichtlich eine Verschiebung zu Ungunsten der Universitäten stattgefunden. Zumindest lassen die empirischen Unter-

---

<sup>410</sup> Riegel/Mendl (Siegen/Passau): Erhebung zur fachdidaktischen Perspektiven Studierender auf den Religionsunterricht (FaPS-Reli), Januar (2009)

<sup>411</sup> Gramzow, (2004), 372/ 369

suchungen die Vermutung zu, dass Studierende im Studium nach Antworten auf religiös bedeutsame Fragen suchen.

Wenn die Wahrnehmungskompetenz des Lehrenden nach Mendl das Herzstück im Rollenverständnis des Religionslehrers darstellt<sup>412</sup>, ist es unter den oben genannten Aspekten wichtig, die Gottesvorstellungen der SchülerInnen wahrzunehmen. Die Basis eines jeden Religionsunterrichts, der die Perspektive des Kindes aufgreifen möchte, bildet das sorgfältige Wahrnehmen der Fragen und Deutungen der Kinder und die gemeinsame Suche nach einer lebensrelevanten Theologie.<sup>413</sup> Theologisch-pädagogische Ausbildung muss sich daher auch den Gottesvorstellungen von künftigen Religionslehrern widmen. Es ist erstaunlich, dass in diesem Bereich keine empirischen Untersuchungen vorliegen.

### 3.4 Forschungslücke: Gottesvorstellungen von TheologiestudentInnen

Die Studie Siegen- Passau<sup>414</sup>, zur fachdidaktischen Perspektive auf den Religionsunterricht hat u.a. versucht, die Studienmotive von Theologiestudenten im ersten Semester zu erfassen. Es scheint nicht wenige Studierende zu geben, für die die Gottesfrage ganz offen und bedrängend ist<sup>415</sup> und es stellt sich somit natürlich die Frage, wie es um die Gottesvorstellungen von Theologiestudenten generell bestellt ist. Es gibt neben den zuvor dargestellten Untersuchungen verschiedene religiöse Entwicklungstheorien, die auf unterschiedliche Weise versuchen, den religiösen Entwicklungsprozess eines Individuums zu beschreiben.<sup>416</sup> bzw. die individuellen Gottesvorstellungen

---

<sup>412</sup> Mendl, (2002), 74

<sup>413</sup> Freudenberger-Lötz (2007), 342

<sup>414</sup> Riegel (Universität Siegen), Mendl (Universität Passau); unveröffentlichte Unterlagen zur ersten Erhebungswelle bei 649 Studierenden aus 25 Standorten, im ersten Studiensemester (2009)

<sup>415</sup> Feige, (2007), 76

<sup>416</sup> Vgl. dazu z.B.: Büttner/Dietrich, (2000), oder Fricke (2007):  
Religiöse Entwicklungstheorien und klassische Modelle der Entwicklung:  
Als weithin überholt gilt der Ansatz von Freud, der Religion und Glauben nichts Positives abgewinnen konnte. Sein tiefenpsychologischer Ansatz brachte die Gottesvorstellung und Gottesbeziehung in Abhängigkeit zum eigenen Vater. Eine mögliche Veränderung der Gottesvor-

zu erfassen. Diese Ansätze haben aber einen sehr allgemeinen gesellschaftlichen Zugang und nehmen nicht eine bestimmte Gruppe heraus, die hinsichtlich der Gottesvorstellung untersucht wird.

Im Zusammenhang mit religionspädagogischem Handeln ist deutlich geworden, dass die Gottesvorstellungen von ReligionslehrerInnen einen weitreichenden Einfluss auf die Gottesvorstellungen von SchülerInnen haben. Es ist daher wichtig, sich den Gottesvorstellungen von Studierenden zuzuwenden, da sie als künftige ReligionslehrerInnen Einfluss nehmen werden auf die noch in der Entwicklung befindlichen Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen. Die Rede von Gott ist ein elementarer und unverzichtbarer Inhalt im christlichen Religionsunterricht<sup>417</sup> und nach evangelischem Verständnis soll der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Erziehung stehen.<sup>418</sup> Die Gottesfrage wird zum begleitenden Thema jeden Unter-

---

stellung im Lauf des Lebens hin zu einer aufgeklärten lebensbejahenden Grundhaltung hatte er nicht im Blick (Fricke, 2007). Freud war der Ansicht, dass Religion eine kindliche, d.h. unreife Seite des Menschseins, Ausdruck kindlicher Hilflosigkeit und des Bedürfnisses nach fortwährendem Schutz darstellt. Fowler erarbeitet, beeinflusst von Kohlberg, Piaget und Erikson, eine strukturgenetische Theorie der Glaubensentwicklung. Ziel war nicht, konkrete Glaubensinhalte oder religiöse Bekenntnisse zu ermitteln, sondern Glauben im Sinne von existentieller Sinnsuche und Sinnfindung zu erfassen. Glaube zeigt hierbei eine Struktur, die universellen Entwicklungsgesetzmäßigkeiten folgt, unabhängig von individuellen Glaubensinhalten. Fowler sieht den Menschen als "kognitive und emotionale Ganzheit" und versuchte, die entwicklungs-theoretischen Erkenntnisse mit einer Entwicklungstheorie des "Lebensglaubens" zu verknüpfen. Inwieweit sich Glaubensentwicklung von der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung unterscheidet, wird bei Fowler aber nicht deutlich (Fricke 2007).

Oser/ Gmünder untersuchen in Abgrenzung zu Fowler, wie Menschen Ereignisse religiös verarbeiten (Oser/Gmünder, 1996). Sie übertragen Piagets kognitiv-strukturelles Stufenmodell und Lawrence Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung auf den religiösen Bereich. (vgl. Fricke 2007, 19). Es ist der Versuch einsichtig zu machen, warum bestimmte Inhalte in verschiedenen Entwicklungsstufen vollständig anders gesehen werden. Unter religiösem Urteil verstehen Oser/ Gmünder das Regelsystem, das dem Individuum zugrunde liegt und in bestimmten Situationen das Verhältnis zu Gott überprüft. Die religiöse Entwicklung verläuft in Form einer Doppelspirale, bei der durch die Integration einer neuen, hierarchisch gesehen höherwertigen Stufe im Sinne einer qualitativen Veränderung, gleichzeitig eine Differenzierung der alten vorgenommen wird, so dass auf jeder Stufe eine Integration und zugleich eine Differenzierung geschieht (Büttner/Dietrich, 2000, 142). Aus religionspsychologischer Sicht bestehen ernsthafte Zweifel, ob einzelne Stufen religiösen Denkens und Erlebens nachzuweisen sind, die jeweils ein zusammenhängendes Ganzes bilden. (Grom, 2007, 179). Dennoch ist das Modell insofern hilfreich, da es die Bandbreite möglicher religiöser Argumentation aufzeigt. (Fricke 2007, 23).

<sup>417</sup> Fricke, Michael, Von Gott reden im Religionsunterricht, (2007), 9

<sup>418</sup> Vgl. dazu: [http://www.ekd.de/EKD-Texte/10\\_thesen\\_religionsunterricht.html](http://www.ekd.de/EKD-Texte/10_thesen_religionsunterricht.html)  
Thesen der EKD:

1. Religion stellt eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung dar.

richts wenn der Ansatz von Nipkow aufgenommen wird, für den die Gottesfrage im Zentrum des RU steht, da sich an dieser Frage das zukünftige Verhältnis der Schüler zur Religion entscheidet.<sup>419</sup> Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Gottesvorstellung ist so gesehen dringend erforderlich. Die Schüler müssen oder wollen wissen, wofür der Religionslehrer steht, sonst bleiben der Gesprächsgegenstand und die Rede des Lehrers dem Schüler fremd.<sup>420</sup>

### 3.4.1 Drei Dimensionen religionspädagogischen Handelns

Religionspädagogisches Handeln erfordert eine sinnvolle Vernetzung von unterschiedlichen Bereichen. Anhand des didaktischen Dreiecks<sup>421</sup> von Petra Freudenberger Lötz wird deutlich, dass nur ein sinnvoll vernetztes Zusammenspiel von Lehrkraft, Thema und SchülerInnen eigenständiges theologisches Denken fördern kann.

---

2. Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten. 3. Religiöse Bildung braucht ein eigenes Schulfach Religion. ...

<sup>419</sup> Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh (1992), 477-481

<sup>420</sup> Gramzow, (2000), 369

<sup>421</sup> Freudenberger-Lötz (2007), 223 vgl.: auch Abbildung Seite 89

### Didaktisches Dreieck nach Freudenberger.Lötz

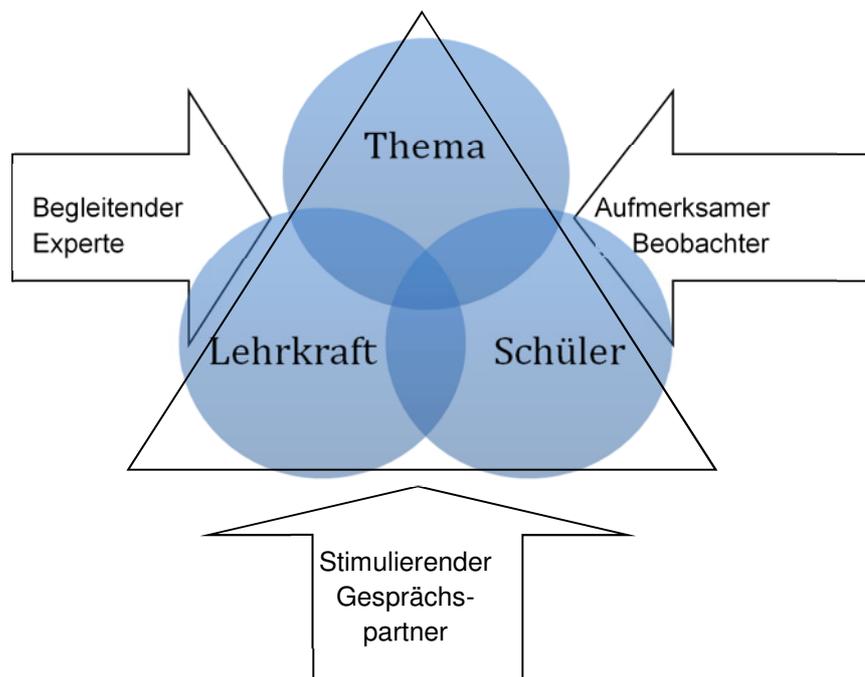


Abbildung 7.

Jugendliche brauchen professionelle Anleitung, um eigenständig-theologisches Denken zu lernen. Dass diese Fähigkeit unerlässlich ist, verdeutlichen die von Faix im sozialisationstheoretischen Kontext dargestellten Ergebnisse auf der Makroebene, Mesoebene und Mikroebene.<sup>422</sup> Wenn Jugendliche ihren Glauben zu weiten Teilen als Privatsache erleben und von vielen externen Einflüssen berührt werden, müssen sie selber entscheiden können, was Gültigkeit beanspruchen darf. Im Hinblick auf die Tendenz zur Selbstkonstruktion der Gottesvorstellung<sup>423</sup> ist es ebenso erforderlich, SchülerInnen anzuleiten, eigenverantwortlich zu denken und zu entscheiden. Dafür gilt es im Kontext der religionspädagogischen Ausbildung einige grundlegende Aspekte zu bedenken.

<sup>422</sup> Faix, (2004), 290-291

<sup>423</sup> Faix, (2004), 292

## Wechselbeziehung zwischen theologischer und selbstreflexiver Dimension

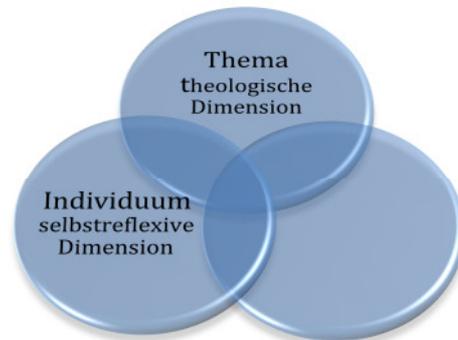


Abbildung 8.

Je persönlicher ein Individuum von einem Thema betroffen ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein persönlicher Bezug zu der Thematik hergestellt werden kann und dadurch eine Überschneidung der Dimensionen geschieht. Faix weist darauf hin, dass bei den Jugendlichen eine grundsätzliche Offenheit gegenüber religiösen Fragen zu erkennen ist.<sup>424</sup> Es ist daher davon auszugehen, dass SchülerInnen bei ansprechenden Themen und entsprechender Anleitung einen persönlichen Bezug zu einem Thema herstellen wollen und eine individuelle Betroffenheit zulassen.

---

<sup>424</sup> Faix, (2004), 291

## Wechselbeziehung zwischen theologischer und religionspädagogischer Dimension

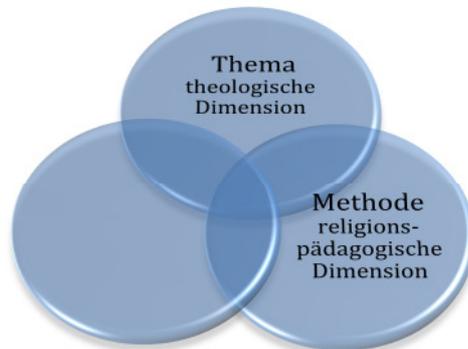


Abbildung 9.

Thema sollten daher in Hinblick auf die Zielgruppe sinnvoll ausgewählt und mit ansprechenden Methoden eingeführt werden. Die dabei entstehende Überschneidung der Dimensionen kann sich als kreativer Prozess entwickeln. Hierbei ist es wichtig, unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen und religionspädagogisch relevanten Aspekte das unterrichtliche Geschehen zu planen. Eine möglichst klare Zielvorstellung, eine flexible Planung, die offen ist für die Interessensschwerpunkte der SchülerInnen, kann hilfreich sein. Dabei müssen die einzelnen SchülerInnen mit ihren Bedürfnissen ebenso im Blick behalten werden, wie die Gruppe als Ganzes. Die religionspädagogische Dimension beinhaltet Methodenkompetenz, entwicklungspsychologische Kenntnisse, didaktisches Geschick, die Fähigkeit Gegebenheiten wahrzunehmen und sinnvoll miteinander in Beziehung zu bringen.

## Wechselbeziehung zwischen religionspädagogischer und selbstreflexiver Dimension

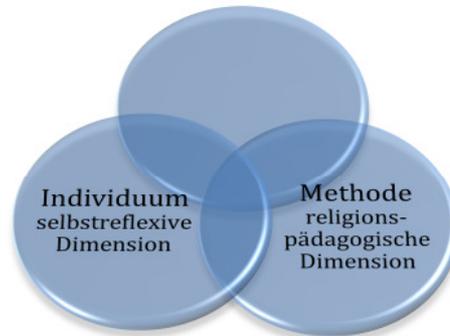


Abbildung 10.

Das unterrichtliche Geschehen wird in entscheidendem Maß durch den Religionslehrer und seine Persönlichkeit mitbestimmt. Eine anregende Lernatmosphäre<sup>425</sup> und ein vertrautes Umfeld ermöglichen es SchülerInnen sich auf persönliche Dialoge und die Auseinandersetzung mit schwierigen Fragen einzulassen.<sup>426</sup> Ob eine solche Atmosphäre entsteht hängt ganz entscheidend, aber nicht ausschließlich, vom Lehrenden ab.

Lehrende, die sich auf einen Dialog einlassen und mit kritischen Anmerkungen von Schülerinnen und Schüler sinnvoll umgehen können werden sich auch persönlich weiterentwickeln.<sup>427</sup>

Gelingt eine Vernetzung der drei Dimensionen, kann sich, in Abhängigkeit von der Persönlichkeit des Lehrenden, ein dynamisches Wechselgeschehen aufbauen. Dort, wo Lehrende bereit sind, sich auf die SchülerInnen mit ihren Fragen und Überzeugungen einzulassen und bereit sind, in einen Dialog zu treten, kann im Hinblick auf die religiöse Entwicklung der SchülerInnen

---

<sup>425</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 121

<sup>426</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 309

<sup>427</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 119 ff

nen viel Positives bewirkt werden. Die Begegnung mit Kindern, z.B. in Theologischen Gesprächen, kann auch für den Lehrenden zu einem spannenden Lernfeld werden.

### Professionalisierung durch Verschränkung der kompetenzrelevanten Dimensionen

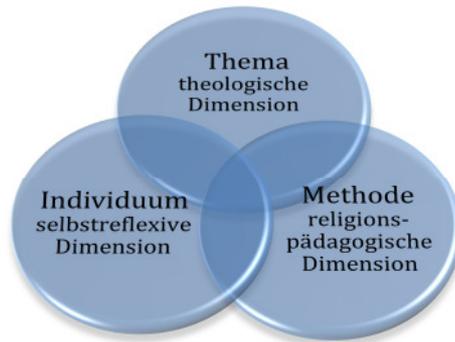


Abbildung 11.

Dies setzt voraus, dass der Lehrende bereit ist, sich den daraus resultierenden Anforderungen und Herausforderungen zu stellen. Petra Freudenberger-Lötz zeigt, wie Studierende schon während der universitären Ausbildung solide Kenntnisse und Erfahrungen anhand von schulpraktischen Studien und Theologischen Gesprächen machen können. Studierende können also während des Studiums Kompetenzen erwerben, die sie auf die späteren beruflichen Anforderungen vorbereiten. Solche Professionalisierungsprozesse können initiiert und angeleitet werden. Hierbei müssen die Studierenden in allen drei Dimensionen herausgefordert werden.<sup>428</sup>

---

<sup>428</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 334

## Kompetenzerwerb durch Vernetzung

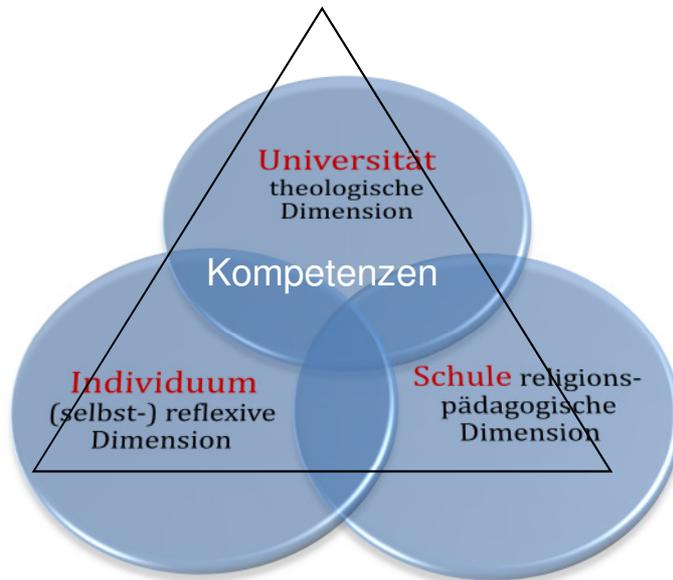


Abbildung 12.

# **Die empirischen Untersuchungen**

## 4 Entwicklungsverlauf und Durchführung der empirischen Untersuchungen

### 4.1 Allgemeiner Überblick

Wie in der Einleitung bereits angeführt, liegen als Ergebnis dieser Arbeit drei Typen studentischer Gottesvorstellungen vor. Das Ergebnis zeichnete sich überraschend innerhalb des Auswertungsprozesses der erhobenen Daten ab. Da sich das beobachtete Phänomen zunächst jedoch nicht deutlich erfassen ließ, erfolgte eine umfassende qualitative Analyse mittels unterschiedlicher qualitativer Zugänge.

#### 4.1.1 Die „drei“ Phasen des gesamten Prozesses

Die drei Typen studentischer Gottesvorstellung sind das vorläufige Endergebnis eines längeren Untersuchungsprozesses. Dieser Prozess setzt sich im Wesentlichen aus drei voneinander abgrenzbaren Phasen zusammen, die zwar aufeinander bezogen sind, in sich jedoch als geschlossene Einheiten gesehen und beschrieben werden können. Die ersten beiden Forschungsphasen umfassen jeweils zwei empirische Untersuchungen. Die dritte Phase beschreibt den qualitativen Auswertungsprozess. Die Grounded Theory<sup>429</sup> erwies sich als besonders geeignet, da sie ermöglicht, im qualitativen Forschungsprozess eine gegenstandsbegründete Theorie auf der Grundlage der qualitativen Daten zu ermitteln.

Zum besseren Verständnis sollen die drei Phasen der Entwicklung nun kurz beschrieben werden. Es folgt eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Forschungsphasen und deren Aufbau sowie der Durchführung der empirischen Untersuchungen.

---

<sup>429</sup> Vgl. z.B.: Glaser/Strauss, Grounded Theory, Bern (2005)

## Phasen im Überblick

Erste Phase	Zweite Phase	Dritte Phase
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erste empirische Untersuchung in einer vierten Grundschulklasse</li> <li>• Zweite empirische Untersuchung in einer vierten Grundschulklasse mit einem methodisch breiteren Ansatz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Blockseminar I</b> Beobachtung, dass Studierende selbstreflexives Verhalten zeigen</li> <li>• <b>Blockseminar II</b> seminarbegleitete Dokumentation des individuellen Entwicklungsprozesses der Studierenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sichtung der Daten</li> <li>• Irritation im Hinblick auf die Briefe</li> <li>• vorläufige Forschungsfrage</li> <li>• qualitative Auswertung</li> <li>• "Drei Typen" studentischer Gottesvorstellung</li> </ul>

Abbildung 13.

Ausgangspunkt des gesamten Prozesses war eine empirische Untersuchung an einer Grundschule.

### 4.1.1.1 Erste Phase (zwei Untersuchungen an einer Grundschule)

Die Zielgruppe der ersten Phase waren Schülerinnen und Schüler. Um geschlechtsspezifische Unterschiede in den Gottesvorstellungen von Grundschulkindern einer vierten Klasse aufzeigen und zu Forschungszwecken einer qualitativen Analyse unterziehen zu können, wurde von mir im Sommer 2007 mithilfe verschiedener handlungsorientierter Zugänge, umfangreiches Datenmaterial an einer Grundschule in Niedersachsen erhoben. Hierbei schrieben die Kinder u.a. einen Brief, worin sie einem anderen Kind mitteilten, wie sie über Gott denken und welche Fragen sie in diesem Zusammenhang haben. Die Briefe stellen beeindruckende Zeugnisse kindlicher Gottesvorstellungen dar und lassen deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede erkennen. Eine erste Analyse ergab, dass es sinnvoll sein könnte, mit einem breiteren Ansatz und Einzelinterviews noch präzisere Ergebnisse zu erhalten. Das Methodendesign der ersten Untersuchung wurde dahingehend erweitert, und es folgte eine zweite Untersuchung etwa ein Jahr später.

Im Anschluss an die erste Phase ergab sich die Möglichkeit, auf einer Expertentagung des Netzwerks Kindertheologie, das erhobene Datenmaterial vorzustellen. Dabei wurde deutlich, dass die Daten zwar umfassend und eindrücklich sind, es aber eher unwahrscheinlich ist, bei einer entsprechenden Analyse wissenschaftlich relevante, neue Erkenntnisse herausarbeiten zu können.

Auf der Suche nach Ansätzen, mit den Daten sinnvoll weiterarbeiten zu können, eröffnete sich eine neue Möglichkeit:<sup>430</sup> Das vorhandene Datenmaterial zeigt, wie facettenreich und differenziert die Gottesvorstellungen von Grundschulkindern am Ende der Grundschulzeit, somit direkt vor dem Übergang in eine weiterführende Schulform sind. Diese Ergebnisse können Studierenden einen ansprechenden und interessanten Zugang zur religiösen Entwicklung von Kindern eröffnen. Bei entsprechender Planung können die erhobenen empirischen Daten kompetenzorientiert und religionspädagogisch sinnvoll zum Einsatz gebracht werden. In Absprache mit Frau Freudenberger-Lötz und in Anbindung an die „Forschungswerkstatt“ der Universität Kassel, entstand eine Konzeption für eine Blockseminarveranstaltung.

#### 4.1.1.2 Zweite Phase (zwei Untersuchungen mit Studierenden)

Das Forschungsinteresse der zweiten Phase richtete sich jetzt auf Studierende des Fachbereichs Geistes- und Kulturwissenschaften am Institut für evangelische Theologie. Ziel des geplanten Blockseminars war es der Frage nachzugehen, ob und wie Studierende eine Wahrnehmungskompetenz für Gottesvorstellungen von Kindern entwickeln können. Das Datenmaterial aus der Grundschule sollte von Studierenden in mehreren Durchläufen analysiert werden, um dabei eine differenziertere Wahrnehmung der kindlichen Gottesvorstellungen entwickeln zu können. Um dies zu erreichen, sollten die Studierenden zunächst einen eigenen, subjektiven Zugang zu den kindlichen Vorstellungen finden. In einem nächsten Schritt sollten die Studieren-

---

<sup>430</sup> Meinen Dank an Frau Freudenberger-Lötz, die mir hier neue Möglichkeiten eröffnete.

den systematisch-theologische Kategorien zum Gottesbegriff<sup>431</sup> kennenlernen, Zuordnungen vornehmen und religionspädagogisch relevante Entwicklungstheorien erarbeiten. Die gewonnen Erkenntnisse sollten jeweils an die Daten herangetragen, konkrete Aussagen zu den Gottesvorstellungen der Kinder formuliert und religionspädagogische Konsequenzen angedacht werden.

Die Frage, ob Studierende in dieser Form angeleitet werden können, kindliche Gottesvorstellungen zu erkennen, einzuschätzen und dabei gleichzeitig zu erfassen, wie wichtig diese Fähigkeit im Kontext professionellen, religionspädagogischen Handelns ist, war ins Zentrum des Forscherinteresses gerückt. Auch die Frage, ob bei Studierenden Professionalisierungsprozesse ausgemacht werden können und wie diese sich ggf. beschreiben lassen, war dabei von Interesse.

Während des Seminars veränderte sich meine Wahrnehmung der Studierenden. Die meisten Studierenden brachten in Gesprächen oder Diskussionen immer wieder die eigene Biografie, das eigene Erleben, die eigenen Fragen ein. Offensichtlich schienen diese als Bezugsgröße zur Lösung der religionspädagogischen Aufgabenstellung von Bedeutung zu sein. Allem Anschein nach fühlten sich die Studierenden in irgendeiner Weise persönlich angesprochen und herausgefordert. Sie bearbeiteten die Arbeitsaufträge und fachbezogenen Fragestellungen engagiert und öffneten sich parallel dazu einer selbstreflexiven Grundhaltung.

Die mündlichen Rückmeldungen, Hausarbeiten und Essays der Studierenden ließen erkennen, dass die Vorgehensweise während des Seminars zu einer Erweiterung der Wahrnehmungskompetenz für die Gottesvorstellungen von Grundschulkindern geführt hat. Es war daher davon auszugehen,

---

<sup>431</sup> Vgl.: Wilfried Härle, Dogmatik, 3.Auflage, Berlin (2007)

dass Professionalisierungsprozesse<sup>432</sup> und eine religionspädagogische Kompetenzerweiterung stattgefunden hatten.

Das Forschungsinteresse richtete sich nun mehr und mehr auf die beobachteten selbstreflexiven Momente der Studierenden. Es war in dieser Phase der Untersuchung noch undeutlich, welche Bedeutung die wahrgenommenen reflexiven Beobachtungen im Kontext der Seminardurchführung hatten. Denkbar war, dass die Art und Weise der Seminarkonzeption und Durchführung nicht nur die Wahrnehmungskompetenz für Gottesvorstellungen von Kindern erweitert, sondern sich quasi „nebenbei“ auch auf die individuelle religiöse Entwicklung der Studierenden ausgewirkt hatte. Die beobachteten Tendenzen und möglichen Entwicklungen während des Blockseminars ließen sich zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht konkret fassen oder beschreiben. Deutliche Hinweise fanden sich dann aber in den Essays und Hausarbeiten der Studierenden. Es war mehrfach die Rede von persönlichen Veränderungen und neuen Herausforderungen im Hinblick auf die eigenen Gottesvorstellungen.

Ausgehend von diesem Ansatz konnte das Forschungsinteresse etwas konkreter beschrieben werden. Faix beschreibt den Beginn seines empirisch-theologischen Praxiszyklus mit der „Konstitution des Forschers“<sup>433</sup>. Ich war auf etwas gestoßen, das mein Interesse geweckt hat, etwas, das ich genauer überprüfen wollte. Die Herausforderung bestand darin, dass zu diesem Zeitpunkt noch nicht exakt eingegrenzt werden konnte, was genau Gegenstand der Forschung ist. Eine konkrete Fragestellung musste erst definiert werden.

Es wurde daraufhin ein weiteres Blockseminar geplant, worin die Studierenden gebeten wurden, seminarbegleitend, und ggf. in einer späteren schriftli-

---

<sup>432</sup> Unter Professionalisierung wird hier ein fortgesetzter Prozess der Spezialisierung im Hinblick auf die spätere berufliche Tätigkeit verstanden, wobei systematisch entwickeltes wissenschaftliches Wissen auf Praxisprobleme angewendet wird.  
(vgl.: Holger Seidel/ [www. Professionalisierungsprozesse\\_im\\_beruflichen\\_Kontext.pdf](http://www.professionalisierungsprozesse_im_beruflichen_kontext.pdf) (15.08.2011))

<sup>433</sup> Faix, (2007), 133

chen Ausarbeitung, ihren individuellen Entwicklungsprozess zu dokumentieren. Die beobachteten selbstreflexiven Tendenzen sollten dadurch möglichst direkt und subjektiv erfasst werden. Als motivierender Einstieg in die Auseinandersetzung mit kindlichen Gottesvorstellungen und als kreative Heranführung an das Thema gedacht, sollten die Studierenden einem Kind, das ganz konkret nach Gott fragt, einen Antwortbrief schreiben (ebenso wie die Kinder in der ersten Untersuchung).

#### **4.1.1.3 Dritte Phase (Auswertung der Daten und Entdeckung der Forschungsrichtung)**

Im Prozess der Datenauswertung entstand dann erst die eigentliche Forschungsfragestellung. Die Fragebögen sollten im Hinblick auf die selbstreflexiven Tendenzen und eine mögliche persönliche Weiterentwicklung hin untersucht und analysiert werden. Essays und Hausarbeiten sollten ggf. als zusätzliches Datenmaterial hinzugezogen werden, wobei der Professionalisierungsprozess genauer untersucht werden sollte. Die erste Sichtung des Datenmaterials zeigte, dass vor allem der kreative Einstieg zu Beginn des Seminars unbedingt einer genaueren Betrachtung bedurfte. Es handelte sich dabei um die Briefe, die von den Studierenden an ein Kind geschrieben wurden, worin sie Aussagen darüber machen, „ob“ und „wie“ ihrer Meinung nach „Gott“ ist.

An diesem Punkt rückte die Frage nach den Gottesvorstellungen der Studierenden immer mehr in den Mittelpunkt und entwickelte sich zur zentralen Fragestellung der weiteren Untersuchung. Die Briefe und die darin enthaltenen Aussagen warfen derart viele Fragen auf, dass eine Analyse dringend erforderlich war. Die qualitative Auswertung brachte letztlich die „drei Typen studentischer Gottesvorstellung“ hervor.

## 4.2 Die erste Phase

### Begründungszusammenhang der ersten Phase

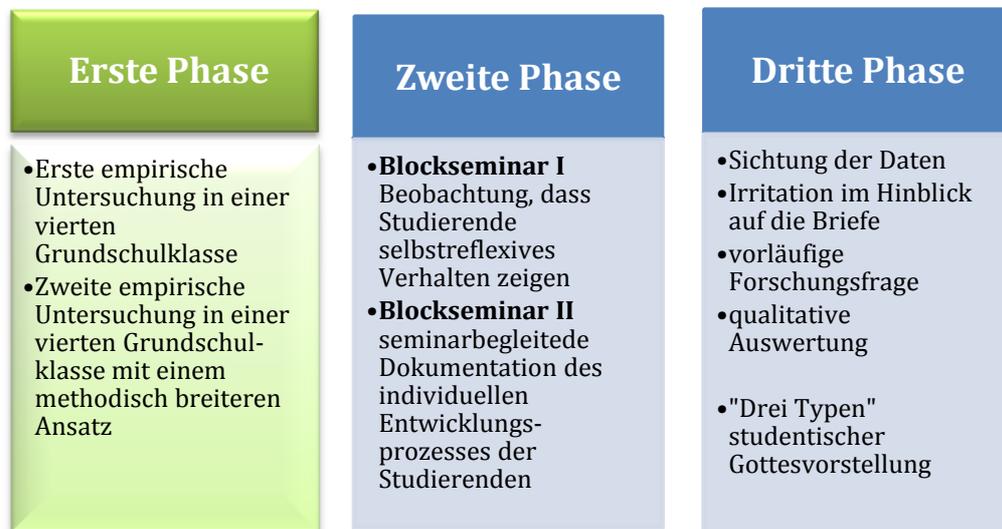


Abbildung 14.

Die Erste Phase bestand aus zwei Untersuchungen zu Gottesvorstellungen von Grundschulkindern.

*„Fragestellungen erwachsen nicht aus dem Nichts. Sie haben häufig ihren Ursprung in der persönlichen Biografie des Forschers und in seinem sozialen Kontext. Die Entscheidung für eine bestimmte Fragestellung hängt zu meist von lebenspraktischen Interessen des Forschers und seiner Einbindung in bestimmte soziale oder historische Kontexte ab“<sup>434</sup>.*

Während meiner langjährigen Arbeit mit Kindern in unterschiedlichen Gruppensituationen konnte ich beobachten, dass bei Jungen und Mädchen geschlechtsspezifisch differierende religiöse Konzepte vorhanden zu sein scheinen. Dies lässt sich unter anderem in den unterschiedlichen Reaktionen auf im Unterricht oder im Kindergottesdienst thematisierte biblische Geschichten feststellen. Meinen Beobachtungen zufolge werden Inhalte von Jungen und Mädchen unterschiedlich wahrgenommen und Interessens-

<sup>434</sup> Flick, Qualitative Sozialforschung, (2007), 133

schwerpunkte unterschiedlich gesetzt. Individuelle Äußerungen hinsichtlich der Bewertung von biblischen Geschichten oder bezüglich des eigenen Empfindens und der eigenen Ansichten lassen sich nicht nur durch familiäre Prägung erklären, sondern weisen deutlich auf geschlechtsspezifische Unterschiede hin.

Nipkow formuliert am Ende seines Buches Erwachsenwerden ohne Gott:

*„Unter der Oberfläche, im Untergrund der Lebensvergewisserung, treibt jedoch nach wie vor die Gottesfrage um“ (Nipkow, 1987). Viele existenzielle oder orientierende Lebensfragen, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben, hängen im Kern an der Frage, ob davon ausgegangen werden kann, dass ein „Letztgültiges“<sup>435</sup> überhaupt existiert. Was kann in diesem Zusammenhang über die unterschiedlichen Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen herausgefunden werden? Wenn die Frage nach Gott eine so zentrale Frage für den Religionsunterricht ist, dann ist es auch bedeutsam, ob Jungen und Mädchen hier tatsächlich unterschiedliche Vorstellungen haben.*

Für viele Kinder bleibt heute der schulische Religionsunterricht die einzige Orientierung im Hinblick auf ihre religiösen Fragen. Wenn nach evangelischem Verständnis der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen sollte,<sup>436</sup> stellt sich außerdem die Frage, welche Prägung die Kinder im Verlauf der Grundschulzeit durch den Religionsunterricht erhalten und wie sich diese auf die Gottesvorstellungen auswirkt. Die konkreten Lernprozesse, die im Religionsunterricht der Grundschule stattfinden, sind so gut wie

---

<sup>435</sup> Oser/Gmünder, (1996)

<sup>436</sup> Vgl.: Rat der EKD / 10 Thesen zum Religionsunterricht

nicht erforscht<sup>437</sup>, was unter anderem auch daran liegen kann, dass Kinder allgemein als anspruchsvolle Untersuchungsklientel gelten.<sup>438</sup>

Im Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 1 formulieren z. B. Hilger/Dregelyi die Frage: „Gott von konkreter Gestalt, mir aber fern: typisch für Jungen? Gott fern im Himmel – mir aber nahe und zugewandt: typisch für Mädchen?“<sup>439</sup>. Die Autoren scheinen auch davon auszugehen, dass es in den Gotteskonzepten von Jungen und Mädchen durchaus Unterschiede zu erkennen gibt. Auch wenn es inzwischen in vielen Studien als Selbstverständlichkeit zu gelten scheint, Daten differenziert nach Geschlechtern zu erheben, erfolgte eine systematische Auswertung oder Untersuchung dahingehend bisher nur bedingt.<sup>440</sup> Die Untersuchung von Klein<sup>441</sup>, die konkret Mädchen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses stellt, legt eine vergleichbar angelegte Untersuchung der Gottesbilder von Jungen nahe, um geschlechtsspezifische Vorstellungen und Deutungsmuster weiter auszuloten. Beide Untersuchungen der ersten Phase hatten zum Ziel, die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen zu ermitteln.

#### 4.2.1 Überblick über die aktuelle Forschungslage

Um eine solche Untersuchung durchführen und sinnvoll planen zu können, erfolgte zunächst eine Sichtung der in diesem Kontext relevanten empirischen Untersuchungen und methodischen Zugänge. Die hier dargestellten Untersuchungen sind auch im Kontext der Konzeption der zweiten Phase als wichtige Bezugsgrößen von Bedeutung.

---

<sup>437</sup> Hennecke, Was lernen Grundschul Kinder im Religionsunterricht? Empirische Untersuchungen von Lernprozessen im Religionsunterricht der Grundschule, in: Beitrag Religionspädagogische Beiträge, RPB, (3/2009) oder: <http://lbib.de/Kognition-Aesthetik-Praxis-Religionspaedagogische-Beitraege-62-2009-62033> (23.05.2011)

<sup>438</sup> Vgl. dazu: Heinkel, Methoden der Kindheitsforschung, (2000)

<sup>439</sup> Jahrbuch für Kindertheologie, (2002), 76/77

<sup>440</sup> Lehmann, Heranwachsende fragen neu nach Gott – Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie, Neukirchen-Vluyn (2003), 64

<sup>441</sup> Klein, Gottesbilder von Mädchen – Bilder und Gespräche als Zugang zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart (2000)

Zu Beginn der 1980er Jahre untersuchten Boßman/Sauer/Deßecker<sup>442</sup> eine Sammlung von Aufsätzen und Zeichnungen 8- bis 19- Jähriger, die sie im Hinblick auf die entwicklungspsychologische Perspektive auswerteten.<sup>443</sup> Reents wählte für ihre Untersuchungen zu Gottesbildern von Schulanfängern und Schülern der 3.-6. und 8.-10. Klassen einen methodisch breiteren und mehrdimensionalen Ansatz. Mit Hilfe von Bildsymbolen, Farbkarten, Fragebögen, Zeichnungen und einem ergänzenden Einzelinterview bzw. Gruppengespräch untersuchte sie die Voraussetzungen und Anknüpfungspunkte, an denen ein ´biblisches Sprechen von Gott` anknüpfen könnte.<sup>444</sup> Es folgte zu Beginn der 90er Jahre die Untersuchung von Hanisch, der im Rahmen des Religionsunterrichts die Zeichnungen religiös erzogener Kinder aus dem süddeutschen Raum hinsichtlich ihrer Entwicklungstendenzen und der die Zeichnungen beeinflussenden Faktoren untersuchte<sup>445</sup> und ab Mitte der 1990er Jahre folgten verschiedene Untersuchungen, in denen

---

<sup>442</sup> Vgl. dazu: Boßmann/Sauer/Deßecker, Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott, (1984)

Diese Untersuchung ist vor allem deshalb interessant, weil sie Vergleichsmaterial für nachfolgende Untersuchungen liefert. Als Ergebnis hält Deßecker die herausragende Bedeutung der „ethischen und existenziellen Bedeutung der Sinnfrage“ fest und äußert die Feststellung, dass bei den Befragten ein eher distanzierteres Gottesbild vorliegt.

<sup>443</sup> Die Untersuchungen der 1980er Jahre tragen dazu bei, dass das Interesse an Gottesvorstellungen von Kindern ins Zentrum religionspädagogischer Arbeit rückt. Lehmann resümiert, dass sich schon Anfang der 1980er Jahre abzeichnete, dass GrundschülerInnen herrschende traditionelle Gottesvorstellungen nicht einfach übernehmen, sondern glaubenskritische Anfragen an diese herantragen. Es ist erkennbar, dass sich in den Untersuchungen der 1980er Jahre der gesellschaftlich geführte Diskurs um einen christlich-kirchlichen Traditionsabbruch spiegelt. Dabei besteht die Neigung, Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund einer Defizithypothese (Bernsteinhypothese: Behauptung, dass milieubedingte Minderentwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit geringere soziale Aufstiegsmöglichkeiten bedingt) wahrzunehmen und zu deuten (Lehmann, 2003), 52

<sup>444</sup> Reents, Was wird aus dem Kinderglauben? Gottesbilder im Wandel, Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I, (1987). Als Ergebnis hält sie fest, dass Gottesbilder von Schulanfängern eher zu einem „Gott über uns“ tendieren. Sie weist darauf hin, dass sich durch die Ablöseprozesse von alten Gottesbildern und den Abschied vom Kinderglauben eine problematische Situation ergeben kann.

<sup>445</sup> Hanisch, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen – eine empirische Vergleichsstudie mit religiös und nicht religiös Erzogenen im Alter von 7 -16 Jahren, (1996). Parallel dazu wird eine Untersuchung an Schulen im Raum Leipzig durchgeführt. Ziel ist es, Unterschiede herauszuarbeiten. Das Ergebnis beider Stichproben stellt heraus, „dass das Gottesbild, die Gottesbeziehung und die geistige Entwicklung in einem eigenartigen Verweisungszusammenhang stehen“ und „...dass neben der religiösen Erziehung auch der gesellschaftliche Kontext auf die Entwicklung des Gottesbildes Einfluss hat“, aber auch, dass sich große geschlechtsspezifische Unterschiede in der Darstellung des Gottesbildes in den einzelnen Altersstufen finden lassen. Leider gibt es aufgrund der eher quantitativ angelegten Untersuchung keine tiefer gehenden Einblicke oder Erklärungen bzgl. des Zustandekommens der einzelnen Bilder, was zum besseren Verständnis hilfreich gewesen wäre.

Kinder u.a. in gemalten Bildern versuchen, ihre Gottesvorstellung zum Ausdruck zu bringen. *Klein*<sup>446</sup> untersucht z.B. eine Gruppe von fünf Mädchen im Alter von sechs bis zehn Jahren über einen Zeitraum von drei Jahren und verknüpfte die entstandenen Bilder jeweils mit einem das Bild erklärenden Gespräch. Schreiner/Thomas werteten, Ende der 1990er, Zeichnungen und Einzelinterviews von Grundschulkindern aus.<sup>447</sup> Arnold/Hanisch/Orth ließen Schüler zwischen 9 und 11 Jahren Gottesbilder zeichnen und führten anschließend Leitfadeninterviews, die neben anderen Themen auch die Themen Gottesbilder, Gotteserfahrung und Verständnis Gottes zu erfassen suchten.<sup>448</sup> Interessant ist die schon zuvor erwähnte Untersuchung von Fetz.<sup>449</sup> Seine Beobachtungen verdeutlichten das komplexe Erscheinungs-

---

<sup>446</sup> Klein, Gottesbilder von Mädchen – Bilder und Gespräche als Zugang zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, (2000). Ihr Anliegen ist es, die religiösen Erfahrungen, Fragen, Deutungen und Vorstellungen „wahrzunehmen und sichtbar zu machen, zu rekonstruieren, ins öffentliche Bewusstsein zu heben und so in den theologischen Diskurs einzubringen“ (Lehmann, 59). Ihre Untersuchung bestätigte, in Übereinstimmung mit anderen Studien, dass die Mädchen Schöpfung und Gottesfrage eng miteinander verknüpfen, sie Gott überwiegend als Person darstellen und diese Darstellung überwiegend in männlicher Form geschieht. Klein verweist auf die individuellen Aneignungs-, Zuordnungs- und Deutungsprozesse. Zusammenfassend stellt sie fest, dass die einzelnen Mädchen, „mehrere, oft diffuse Vorstellungen von Gott nebeneinander haben“ (Klein, 2000, 174), wobei alle davon ausgingen, dass „Gott in ihnen, in Ihrer Seele und ihrem Körper ist“ (Klein, 2000, 175). Auch wenn diese Studie nur eine kleine Gruppe von fünf Mädchen erfasst, so gibt sie doch interessante Einblicke in die Entwicklung von Gottesvorstellungen. Ihre Studie bestätigt die These von Schweitzer, u.a., dass Kinder individuelle Aneignungs-, Zuordnungs- und Deutungsprozesse vornehmen (Klein, 2000, 180) und dass die Wahrnehmung und Entschlüsselung solcher Deutungsprozesse auf Fragestellungen aufmerksam macht, die in künftigen Bildungsprozessen zu berücksichtigen sind (Lehmann, 2003, 106).

<sup>447</sup> Schreiner/Thomas, Man weiß ja auch nicht, wie Gott in echt aussieht..., Werkstattbericht über eine empirische Studie zu Gottesvorstellungen in der Grundschule, in: Religiöse Vorstellungen bilden – Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, (2000). Ziel dieser Untersuchung ist es festzustellen, ob die Ergebnisse „generalisierende oder altersspezifische Tendenzen“ aufweisen. Außerdem wollen sie den Einfluss beleuchten, den religiöses Wissen aus Schule und Kirche auf die Entwicklung von Gottesvorstellungen ausübt. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie wichtig es ist, die religiösen Vorstellungen wahrzunehmen, die den Schülern wichtigen Aspekte im Unterricht aufzugreifen und dabei besonders auch den Fragen und Glaubenszweifeln Raum zu geben. 170f

<sup>448</sup> Arnold/ Hanisch/Orth, Was Kinder glauben, 24 Gespräche über Gott und die Welt, (1997). Die Ergebnisse liefern wertvolle Einblicke in die religiösen Vorstellungen von Kindern: ungebrochener Kinderglaube, theologisch reflektierter Glaube und Glaubenszweifel. Lehmann bemerkt: „Bei allen Gesprächen entsteht, ... „der Eindruck, dass diese Kinder dazu neigen, Glaubensvorstellungen aus Familie, Christenlehre, Religionsunterricht und Gottesdienst für sich zu übernehmen, ohne diese genügend eigenständig gedanklich zu durchdringen“ (Lehmann, 2003, 101).

<sup>449</sup> In der von ihm dargestellten Typologie möglicher Entwicklungsverläufe unterscheidet er verschiedene Formen der Glaubensentwicklung. Zusammenfassend folgert er, dass der Kinderglaube in seiner sinnstiftenden Form etwas Einmaliges und Wunderbares darstellt, aber nicht bestimmend für die spätere Entwicklung ist. So selbstverständlich Kinderglaube erscheinen

bild des Kinderglaubens und dessen besondere Bedeutung für die weitere Glaubensentwicklung. Orth ließ Kinder mit unterschiedlichem religiösen Hintergrund Bilder malen und diese im Anschluss erklären um herauszufinden, wie Kinder „ihren Glauben denken“ und ob sie „theologisch produktive Subjekte“ sind. Er machte deutlich, wie wichtig es ist, mit den Kindern anhand der Bilder weiterführend ins Gespräch zu kommen und die daraus resultierenden Impulse aufzunehmen.<sup>450</sup> Szagun untersuchte in einer qualitativen Längsschnittstudie<sup>451</sup> die Entwicklung von Gottesvorstellungen von Kindern zwischen Grundschulzeit und Teenageralter, die mehrheitlich im konfessionslosen Kontext aufwachsen. Sie grenzte sich vom forschungsmethodischen Zugang ausschließlich über Bilder ab und beabsichtigte durch die Kombination verschiedener Methoden neue Anstöße für ein symbolisches Verstehen der Wirklichkeit Gottes zu geben. Die erste World Vision Kinderstudie befragte Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren in Deutschland, thematisierte aber den Aspekt der Religiosität und des Glaubens leider nur sehr

---

mag, er sichert nicht den Fortbestand des Glaubens beim Heranwachsenden. Kinderglaube muss unter mündigen Bedingungen transformiert werden, was einen reflektierenden Umgang mit bisher unreflektierten, religiösen Vorstellungen voraussetzt. Kinderglaube bildet die „fundamentale emotionale Größe und gibt eine lebendige Basis für die spätere Reflexion und Symbolisierung ab“. Fetz leitet daraus die religionspädagogischen Forderungen ab, den Kinderglauben wachsen zu lassen und die Kinder bei der Transformation des Kinderglaubens (im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe) zu unterstützen (Fetz, 1995, 35).

<sup>450</sup> Orth, Kindergespräche über Bilder – Umgang mit religiöser Differenz, in: Religiöse Vorstellungen bilden – Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster, (2000); Anhand der Gespräche ist zu erkennen, dass die Kinder in der Lage sind sich mit Widersprüchen, Unstimmigkeiten, Fremdem und Unbekanntem auseinanderzusetzen (Lehmann, 2003, 114). Widersprüche können unter Umständen zu Einbruchstellen des Glaubens werden, „die später nur schwer überwunden werden können, wenn Lehrende versäumen, auf die Vorstellungen der Kinder einzugehen und sie mit weiterführenden Lernimpulsen zu konfrontieren“ (Lehmann, 2003, 115).

<sup>451</sup> Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen: Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (2000). In acht Fallstudien stellt sie anhand umfangreichen Datenmaterials dar, wie sich die Entwicklung von Gotteskonzepten über einen Zeitraum von bis zu sieben Jahren darstellt. Die Äußerungen der Kinder verdeutlichen tiefgründige Überlegungen zu unterschiedlichen Facetten der Gottesvorstellungen. Sie sind bemüht erfahrungsbezogen und auf individuell nachvollziehbare Weise von Gott zu sprechen. Glaubenszweifel und Glaubensäußerungen liegen dicht beieinander (Szagun, 2000a, 257).

kurz und reproduzierte dabei lediglich das in der 15. Shell Jugendstudie 2006 festgestellte Bild.<sup>452</sup>

Die Sichtung dieser empirischen Untersuchungen macht viele interessante Aspekte deutlich, die bei der Konzeption der geplanten Untersuchung mit einfließen sollten. Ziel war, die geschlechtsspezifischen Unterschiede möglichst deutlich anhand verschiedener Methoden herauszuarbeiten.

#### 4.2.2 Geplantes methodisches Vorgehen der ersten Phase

*„Empirische Theologie beginnt beim Staunen eines Menschen, beim Stolpern über scheinbar nebensächliche oder selbstverständliche Phänomene im Alltag.“*<sup>453</sup> Ihre Aufgabe ist es, die gelebten Erfahrungen möglichst lebendig aufzunehmen und zu übertragen, so dass sie für wissenschaftliches Erkennen zugänglich gemacht werden können. Sich in dieser Form den Gottesvorstellungen von Kindern zu nähern bedeutet, sich ihrem lebensweltlichen Kontext anzunähern und von dort aus ihre gelebte oder erlebte Religion mittels verschiedener angemessener Methoden zu erforschen. Hierbei war es vor allem wichtig darauf zu achten, dass eine Verknüpfung unterschiedlicher Methoden den Kindern unterschiedliche Zugänge zum eigenen Denken ermöglicht. Sie sollten ihre Vorstellungen auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck bringen können. Jedes Kind ist einzigartig und hat individuelle Bedürfnisse. Die Methodologie der Untersuchung sollte diesem Aspekt unbedingt entsprechen.

---

<sup>452</sup> Vgl. dazu: World Vision, Kinder in Deutschland (2007). Es finden sich ein eher pluraler Westen und ein religionsferner Osten. Religion und Religiosität spielen bei Kindern in Deutschland eine sehr unterschiedliche Rolle, und je nach Herkunft ist die Bedeutung von Glauben im Alltag sehr unterschiedlich ausgeprägt. Gottesdienstbesuche gehören für zwei Drittel nicht zum Alltag.

<sup>453</sup> Dinter/ Heinbrock/Söderblom, Einführung in die empirische Theologie, (2007), 13

**Methodologie der Untersuchungsplanung (Einzelmethoden):**

Brainwriting <sup>454</sup>	ein eigener, spontaner Zugang wird ermöglicht
Handlungsorientierte Methode	die eigene Sicht wird in einem Brief formuliert
Mind Map oder Assoziogramm <sup>455</sup>	die eigene Sicht begegnet den Sichtweisen der anderen Kinder
Gruppengespräch <sup>456</sup>	die eigene Meinung kann in den Gruppenprozess eingebracht und kommuniziert werden

Obwohl eine gewisse Grunderwartung seitens des Forschenden immer gegeben ist, wurde darauf verzichtet, im Vorfeld Hypothesen zu formulieren. Der Forschungsprozess sollte aus den Daten die entsprechenden Hypothesen oder Kategorien generieren und das weitere Vorgehen bestimmen. Der

<sup>454</sup> Brainwriting gehört in den Bereich der intuitiven Kreativitätstechniken. Es ist die schriftliche Form des Brainstorming, die sich besonders für den Einstieg in ein Problemfeld, spontane Stoffsammlung und wenig strukturierte Themenkreise eignet (Boos, 2007). Diese in den 1950er Jahren vom amerikanischen Werbefachmann Alexander Osborn entwickelte Technik dient vor allem der Anregung des spontanen Denkens (Osborn, 1957). Anders als sonst üblich wird diese Technik hier nicht als Element eines Gruppenprozesses eingesetzt, sondern als Einzeltechnik mit dem Ziel, die spontanen Reaktionen und Gedanken der Kinder in schriftlicher Form festzuhalten. Vorteil: Auch introvertierte Kinder äußern sich - Nachteil: mögliche schriftsprachliche Hemmschwellen.

<sup>455</sup> Assoziogramme werden auch Gedächtniskarte, Gedankenkarte oder Mindmap genannt. Sie bezeichnen eine grafische Darstellung, welche Beziehungen zwischen verschiedenen Begriffen aufzeigt. Diese Methode wurde als erstes von dem britischen Psychologen Tony Buzan eingeführt. Nach Buzan beginnen Assoziogramme mit einem zentralen Thema in der Mitte eines Blattes. Davon ausgehend entwickeln sich Haupt- und Unteräste mit sog. Schlüsselworten. Formal betrachtet handelt es sich dabei um ein beschriftetes Baumdiagramm. Beim Assoziogramm soll von Anfang an eine vernetzte Struktur erzeugt werden (im Gegensatz zum Brainstorming), die deutlich auf die Beziehung der Schlüsselbegriffe zueinander verweist.

<sup>456</sup> Gruppendiskussionen mit Kindern sind besonders gut geeignet, um ihre Ansichten zu erfassen, weil Kinder in der Forschungskonstellation zahlenmäßig überwiegend und zumindest die Mehrheitsverhältnisse in der Erhebungssituation der generationsbedingten Dominanz der Erwachsenen entgegenstehen (Heinzel, 2000). Ausgangspunkte für die Diskussion, Impulse und Fragestellungen resultierten aus den Hypothesen und Kategorien, die anhand der vorangestellten Teile (Briefe/Assoziogramm/usw.) erarbeitet wurden. Die Gruppendiskussion dient in diesem Fall der Ermittlung von individuellen Meinungen (Pollock, 1955), der Erfassung einer informellen Gruppenmeinung (Mangold, 1960) und ermöglicht im Idealfall einen empirischen Zugang zu kollektiven Orientierungsmustern (Bohnsack, 2000). Die aus der Gruppendiskussion von Realgruppen hervorgehenden Befunde und Erkenntnisse ermöglichen einen weiterreichenderen Transfer in Realsituationen (=höhere externe Validität; Lamnek, 2005) und sind dadurch für die Erhebung von besonderer Bedeutung. Die Gruppengespräche wurden per Videomitschnitt aufgezeichnet und ausgewertet. Der von Freudenberger-Lötz beschriebene Weg, mit Kindern Theologische Gespräche zu führen und die damit im Zusammenhang stehenden Rahmenbedingungen wurden beachtet (Freudenberger-Lötz, 2007)

Forschungsprozess war offen, zirkulär, flexibel konzipiert und als Suchprozess definiert.

Eine passende 4. Schulklasse wurde gesucht und gefunden. Es handelte sich um eine natürliche Gruppe<sup>457</sup> von Kindern. Die Kinder kannten sich seit der Einschulung und hatten daher von Anfang an das gleiche Bezugssystem. Mir selber waren die Kinder bekannt. Die Kinder dieser Klasse befanden sich kurz vor dem Übergang in eine weiterführende Schule. Zum Zeitpunkt der Untersuchung konnte die Gruppe im Hinblick auf intellektuelle, kulturelle und soziale Unterschiede als heterogen bezeichnet werden. Den Kindern war der Umgang mit handlungsorientierten Methoden vertraut, die Untersuchung erfolgte losgelöst vom Religionsunterricht. Seitens der Eltern lagen entsprechende Einverständniserklärungen vor.

#### 4.2.3 Methodendesign der ersten Untersuchung

Das Methodendesign beinhaltete eine Abfolge verschiedener, aufeinander aufbauender Methoden. Es war geplant, die Gruppe in eine Jungen und eine Mädchengruppe aufzuteilen, die beide jeweils den gleichen Ablauf erleben. Einleitend sollte ein Brainwriting den Kindern einen spontanen Zugang zum eigenen Denken und Empfinden ermöglichen. Sie sollten ihre spontanen Gedanken zu bestimmten Begriffen festhalten. Dafür wurden nacheinander Karten mit je einem Wort hochgehalten (z.B. „Schule“). Die Kinder lasen und begannen daraufhin ihre Gedanken aufzuschreiben. Unter den zehn ausgewählten Begriffen befand sich an 7. Stelle das Wort „Gott“. Für jeden Begriff hatten die Kinder etwa 60 Sek. Zeit<sup>458</sup>. Auf ein akustisches Signal hin erschien ein neuer Begriff. Nach einer kurzen Pause sollen die Kinder nun gemeinsam mit mir die Bilder der abgedruckten Comicsequenz

---

<sup>457</sup> Diese wird auch als „Real-Gruppe“ bezeichnet, vgl. dazu: Lamnek, Gruppendiskussion, (2005) oder Heinzl (2000), 118

<sup>458</sup> In einer explorativen Vorstudie wurde ermittelt, dass die Kinder im Mittel etwa 45 bis 60 Sekunden brauchen um die ersten spontanen Gedanken aufzuschreiben.

aus der Reihe „Calvin und Hobbes“<sup>459</sup> betrachten<sup>460</sup> wozu ihnen eine kurze Rahmengeschichte erzählt wurde.

### Comicsequenz

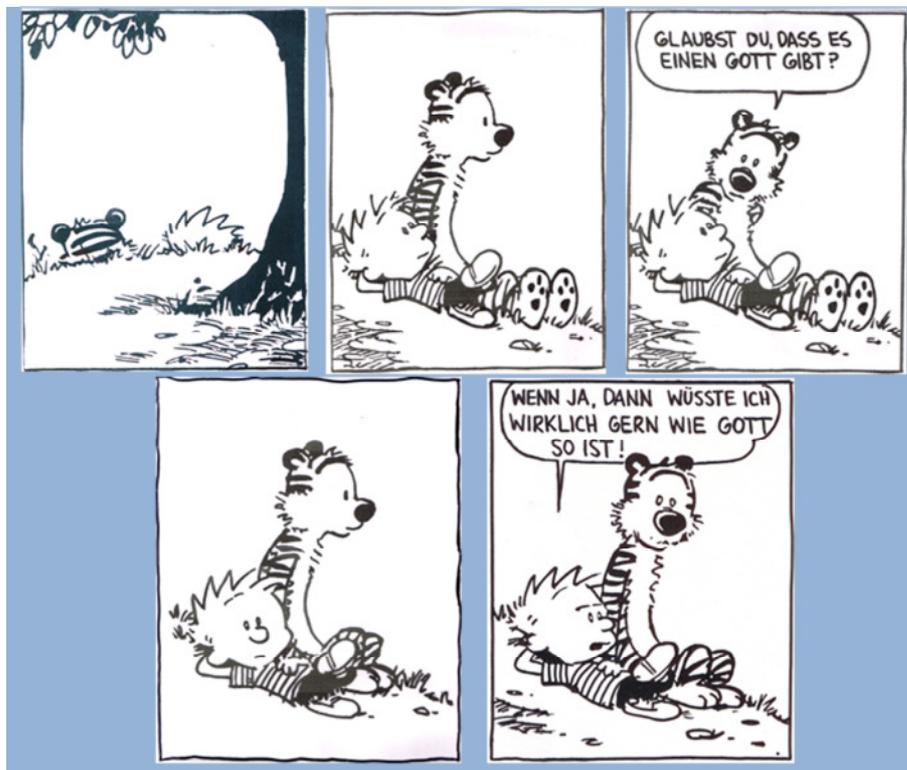


Abbildung 15.

Ohne weiteres Gespräch wurden die Kinder aufgefordert, einen Brief an Calvin zu schreiben. Der Briefanfang war vorgegeben, um den Einstieg zu erleichtern. Methodisch ist dieses Vorgehen dem handlungsorientierten Unterricht<sup>461</sup> zuzuordnen.

<sup>459</sup> Den Kindern sind die beiden Comic-Figuren aus anderem Kontext bereits bekannt.

<sup>460</sup> Bei den Comicfiguren („Calvin und Hobbes“ von Bill Watterson) handelt es sich um einen kleinen Jungen namens Calvin und Hobbes, seinen Freund, eigentlich ein Stofftier, welches in den einzelnen Comicsequenzen immer wieder zum lebendigen Gegenüber für Calvin wird. Sie sprechen miteinander und sinnieren über viele philosophische Fragen nach.

Im Zusammenhang mit der Unterrichtseinheit zum Thema Gott, wird der Original-Strip verändert. Die letzte Äußerung von Calvin lautet im Original: Also irgendwer hat es auf mich abgesehen: Vgl.: Bill Watterson „Calvin und Hobbes- Fix und Fertig“ Bd.2 , Krüger Comic, Frankfurt am Main 1989

<sup>461</sup> Der Einsatz von handlungsorientierten Methoden ist Bestandteil eines didaktisch-methodischen Konzepts, das im Wesentlichen der konstruktivistischen Didaktik zuzuordnen ist. Der Konstruktivismus geht davon aus, dass jeder Mensch „Wirklichkeit“ auf individuelle Weise wahrnimmt und konstruiert. Das erlebte und erlernte Wissen wird zur Erklärung heran-

## Vorgegebener Briefanfang

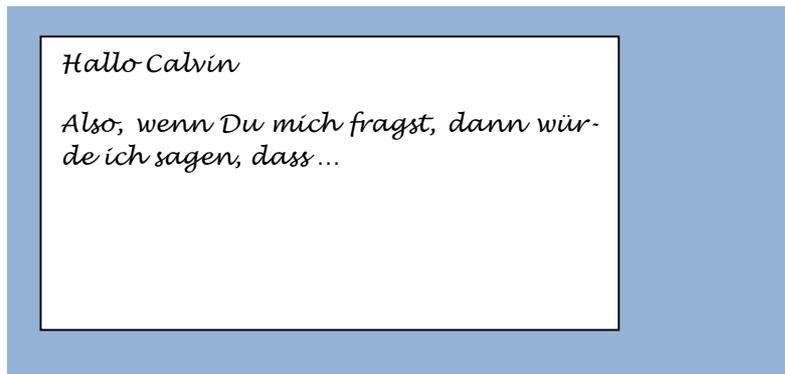


Abbildung 16.

Erst nachdem jedes Kind seine „eigenen“ Gedanken in schriftlicher Form in einem Brief festgehalten hatte, sollte der Gruppenprozess eingeleitet werden. Die Kinder erstellten gemeinsam ein Mind Map. Das Wort „Gott“ stand in der Mitte eines großen Papierbogens, jedes Kind hatte einen farbigen Stift, womit es an beliebiger Stelle Gedanken, Ideen, Fragen oder Ansichten beitragen konnte. Hierbei war es möglich, auch in Kommunikationssequenzen zu agieren und Schreibkonferenzen zu initiieren. Während dieser Phase sollten die Kinder nicht sprechen. Anschließend wurde anhand der von den Kindern eingebrachten Impulse (Mind Map), ein offenes Gruppengespräch geführt, das sich an den Fragen und Bedürfnissen der Kinder orientierte. Hierbei sollten die Kinder ermutigt werden, ihre Gedanken und Gottesvorstellungen möglichst konkret auszudrücken. Es erfolgten ggf. Nachfragen. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass vor allem die theologischen Gesprä-

---

gezogen und in bestehende Deutungssysteme eingefügt. Handlungsorientierte Methoden sind besonders gut geeignet, sich den individuellen Vorstellungen der Kinder zu nähern, da (Handlungsfähigkeit vorausgesetzt) die Schüler zum Subjekt des eigenen Lernens werden können. Ihnen wird ein Medium (Methode) zur Verfügung gestellt, mit dessen Hilfe sie eigene Gedanken und Gefühle zum Ausdruck bringen können. Die Inhaltsorientierung steht im Vordergrund, da die Fragestellung in erster Linie die persönlichen Erfahrungen und Interessen berücksichtigt und zur emotionalen und kognitiven Auseinandersetzung auffordert. Die entstandenen Handlungsprodukte sind (nach Hilbert Meyer) die veröffentlichungsfähigen materiellen und geistigen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit.

che<sup>462</sup>, die sich innerhalb des geplanten Gruppenprozesses entwickeln sollten, einer guten Planung und Vorbereitung bedurften.<sup>463</sup>

#### 4.2.4 Durchführung und Ergebnisse der ersten Untersuchung

Die erste Untersuchung der ersten Phase konnte wie geplant ohne Probleme innerhalb einer Doppelstunde durchgeführt werden. Die Kinder arbeiteten motiviert und konzentriert mit, die Ernsthaftigkeit im Umgang mit dem Thema war deutlich zu erkennen. Ausgangspunkt war es, die Gottesvorstellungen von Grundschulkindern anhand verschiedener handlungsorientierter Methoden zu ermitteln um dabei evtl. vorhandene geschlechtsspezifische Unterschiede aufzeigen zu können.

#### Briefe an Calvin

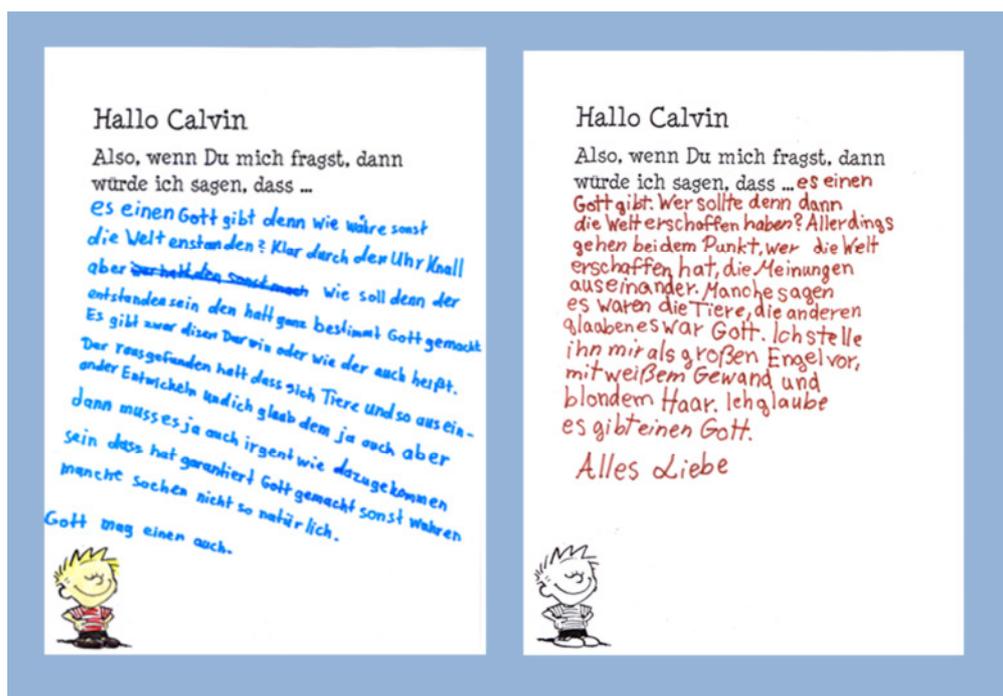


Abbildung 17. Kinderbriefe an Calvin

<sup>462</sup> Vgl.: Freudenberger-Lötz, 2007

<sup>463</sup> Es ist wichtig sich darüber im Klaren zu sein, dass Gottesvorstellungen bei Kindern nicht „einfach da“ sind und auf Nachfrage reproduziert werden können. Es handelt sich immer um individuelle Vorstellungen, die manchmal auch erst während des Forschungsprozesses vom Kind neu strukturiert, verändert und angepasst werden. Es muss sehr sensibel vorgegangen werden. Unter Umständen kann das, was ein Kind meint zu wissen und in Worte zu fassen versucht, nicht deckungsgleich mit dem sein, was es tatsächlich denkt und weiß.

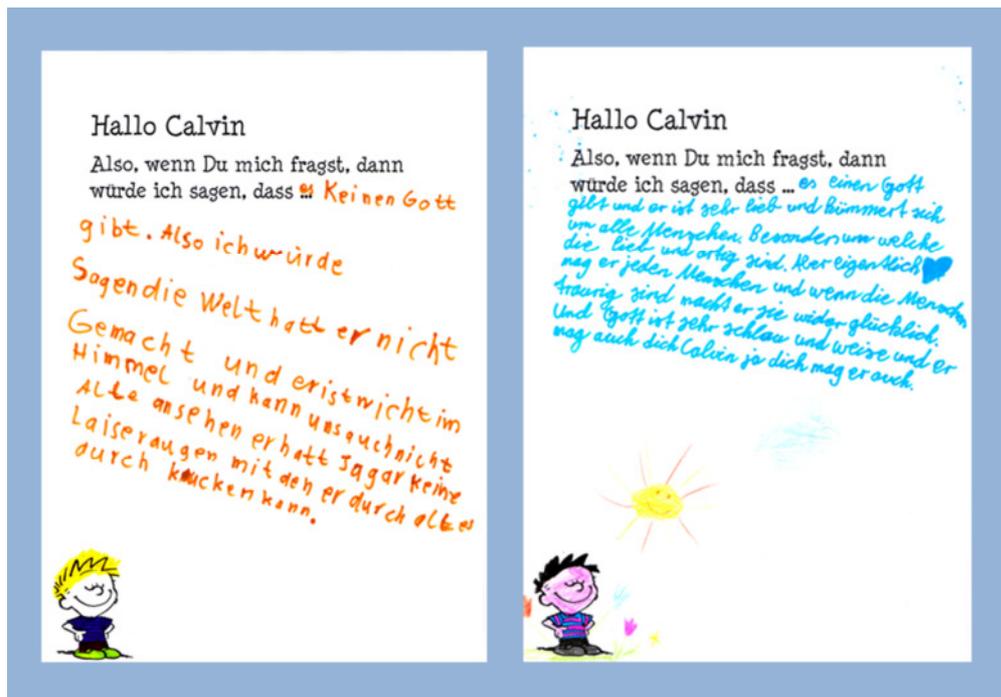


Abbildung 18. Kinderbriefe an Calvin

An den Briefen ließen sich die in diesem Alter typischen, verschiedenen Stadien des von Fetz beschriebenen Kinderglaubens<sup>464</sup> erkennen. Die unterschiedlichen Überzeugungen und Facetten kindlicher Gottesvorstellungen wurden zum Ausdruck gebracht. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede wurden sowohl in den Briefen, vor allem aber in den nach Geschlechtern getrennten Gruppengesprächen deutlich.<sup>465</sup> Das persönliche Engagement in den Gesprächen war sehr hoch und zeugte von einer subjektiven Betroffenheit. Die videographierten Gruppengespräche wurden transkribiert. Um einen Eindruck von der Gesprächsdynamik zu vermitteln, soll hier ein Auszug aus dem Gruppengespräch der Jungengruppe wiedergegeben werden. NR markiert die Gesprächsanteile des Lehrers.

<sup>464</sup> Vgl. dazu Fetz, Der Kinderglaube – seine Eigenart und seine Bedeutung für die spätere Entwicklung. Beobachtungen aus einer Untersuchung zu Weltbildentwicklung, in: Groß (Hg.), Der Kinderglaube – Perspektiven aus der Forschung für die Praxis, Donauworth (1995), 22-36 oder Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis, Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kinder und Jugendlichen, Stuttgart/Berlin/Köln (2001), 167 f

<sup>465</sup> Die Ergebnisse können hier nicht differenzierter dargestellt werden, entsprechen aber in den Teilbereichen den von Christine Lehmann herausgearbeiteten Aspekten. Vgl. dazu: Lehmann, (2000), 127 f

Es wurden während des Gruppengesprächs Symbolkarten eingesetzt, um seitens des Lehrenden das Gespräch der Kinder zu steuern, ohne es unterbrechen zu müssen. Es handelt sich dabei um drei „Achtung“-Karten. Jede Karte zeigte entweder ein Symbol oder eine Aufschrift: Eine Karte mit einer Lupe (meint: bitte deine Aussage genauer erklären), eine Karte mit einem Fragezeichen (meint: ich habe dich nicht richtig verstanden) und eine Karte mit einem „Psssst“ (meint: bitte leise sein).

### Auszug aus dem Gruppengespräch der Jungengruppe

Markus:	Also, er meint damit, dass man Gott nicht versteht, weil man ihn eben nicht sieht ... und nicht kennt, damit auch - also man weiß eigentlich gar nicht - dass er überhaupt existiert.
Maxi:	Doch, das kann man wissen! Manchmal fühlt man das einfach, dass er da ist.
Jonathan:	Nö.
Maxi:	Man kann ihn nur nicht sehen, man kann nicht genau sagen, ob, ob ...
Markus:	Wenn man was fühlt, dann muss es ja nicht sein, dass das Gefühl Gott ist, vielleicht versteht man es ja falsch, das Gefühl.
Ole:	Ähm, zum Beispiel, wenn da jetzt irgendwelche Plagen gekommen sind, dann hat man, konnte man sich das früher nicht erklären, dann dachte man, das wären Strafen Gottes. Warum tut Gott denn sowas zu den Menschen?
NR:	Ist das heute auch so?
Ole:	Ne, also früher hat man das dann so erklärt, dass es Strafen Gottes wären.
NR:	Jonas hat gemeint, dass Gott nur befriedigend ist.
Jonas:	Manchmal, ähm ja, manchmal, also meistens, aber nicht, meistens ist er ja gut.
NR:	Wie kommst du darauf?
Jonas:	Tim
Tim:	Also, man kann ja nicht richtig fühlen, dass er bei ihm ist, weil man ihn halt ja nicht sieht, aber man kann, man kann ihn sich sozusagen vorstellen und ähm, also ...
NR:	Wie stellst du ihn dir vor?
Jonathan:	Groß, mächtig.
Tim:	Also, eigentlich darf man sich ja kein Bild von ihm machen, das ist ja auch ein Gebot, aber naja ...
Maxi:	Also, keine Götzenfigur ist damit gemeint!
Tim:	Na ja.
Patryk:	Nich so mit Schnurrbart und so.
Tim:	Also, ich fühle das halt trotzdem, dass er ...

Maxi:	... ich auch, dass er da ist.
Tim:	Wenn ich bete zum Beispiel, dann geht auch vieles in Erfüllung und deshalb denke ich auch, dass er da ist. Weil, so viel Glück auf einmal kann man gar nicht haben.
Maxi:	Ja, dass er einem auch hilft, wenn jetzt irgendwie (...) verloren (...)
Tim:	(...) oder im Sterben liegt oder so
Maxi:	Sowas habe ich selber ja auch (...) so was erlebt (...).
Markus:	Also, ich stelle mir eigentlich ja Gott so vor, so 15 Meter groß, so´n alter Mann mit ´nem riesigen weißen Bart, der auf ´ner Wolke sitzt.
Jonathan:	Ja!
Jonas:	Ja, ich find, ´nen Vollbart. Er ist zwar groß, aber auch nicht so „wumm“, dick.
Markus:	So 15 Meter groß.
Jonas:	(erstaunt) 15 Meter?
Markus :	Sein Oberkörper!
Jonas.	Warum sein Oberkörper? Nicht Unterkörper?
Markus:	Er hat ´nen riesigen Bart und er sitzt auf ´ner Wolke.
Jonas (zu Ole):	Stell dir mal vor, 15 Meter groß.
NR:	So sieht Gott aus?
Patryk:	Der hat ´nen Heiligenschein.
Markus:	(...) stelle ich ihn mir vor.
Maxi:	Vielleicht.
Tim:	Das kann nicht sein.
Markus:	Ich habe auch gesagt für mich!
Jonathan:	Einen Heiligenschein.
NR:	Für dich, sieht er so aus und ...
Tim:	Nur weil, noch niemand hat Gott gesehen und deshalb. Manche glauben an ihn, aber manche sagen einfach, wir können ihn nicht sehen, also, wir glauben nicht an ihn. Also, hat ja nur Jesus gesehen, aber das ist jetzt, das ist nur, weil Jesus, es gibt keinen mehr der Jesus richtig, der richtig Jesus gesehen hat.
Maxi:	Da gab es ja noch keine Fotos.
Ole:	Ich stelle mir Gott so vor, also, er ist da, aber er ist, ähm, also ich stelle ihn mir nicht so vor, dass er ein Mann im Himmel ist, also, er ist einfach da.
Patryk:	Er ist einfach unsichtbar neben dir.
Ole:	Genau!
Patryk:	Ja?
Ole:	Ja!
Jonathan:	Wer ist Gott? Wir oder die?
Ole:	Ich stelle mir vor, dass er nicht irgendwo auf ´ner Wolke sitzt, sondern...
NR:	(Pause) Kannst du ein Beispiel finden, dass es erklärt?

Ole:	Ähm.
Lenard:	... dass er immer bei uns ist, bloß man sieht ihn nicht. Man sieht ihn nicht.
Markus:	Ich glaube, Ole stellt sich den so vor, als wäre er ein normaler Mensch, der unsichtbar irgendwo rumläuft.
Ole:	Ja!
Patryk:	Ja, ich doch auch!
Tim:	Naja, aber das geht doch nicht, man sagt ja, dass er immer bei einem ist.
Markus:	Vielleicht gibt es ja mehrere Gotts. Hier sitzt einer, da sitzt einer (zeigt auf verschiedene Positionen).
Jonathan:	Hallo! Dann wären ´s ja wieder Götter...
Tim:	... dann wären ´s ja wieder Götter und dann, dann...
Markus:	... dann hat er sich eben geklont! (unsicheres Gelächter)
Tim:	Und dann sagt man wieder, der eine ist ein Donnergott, der eine ist der Fruchtegott, der andere ist der so und so Gott ...
Jonathan:	Aber es gibt eigentlich nur einen Gott.
Tim:	... der Wassergott, der Luftgott ...
Markus:	Nein! (alle reden durcheinander)
NR:	Hey! Pssst!
Tim:	Ich stelle mir Gott so vor, dass er halt eigentlich bei jedem ist, nur ein Teil von ihm.
Lenard:	Ja
Jonathan:	Ja, genau!
NR:	(Schild „genauer“ zu Jonathan)
Jonathan:	(...) dass jeder in sich ebent einen Gott hat.
Markus:	Aber Gott kann sich eigentlich doch also nicht auseinanderrupfen und bei jedem sein.
Tim:	Wenn man getauft wird, wenn du jetzt nicht getauft bist also, also, wenn man getauft ist, dann, ähm, ist trotzdem ein Teil immer bei dir.
Maxi:	... auch wenn du nicht getauft bist!
Markus:	Dann kann es doch sein, dass er sich geklont hat.
Maxi:	Auch, wenn du nicht getauft bist.
Tim:	Zum Beispiel in deinem Herzen.
Markus:	Ja, dann kann es doch sein, dass er sich geklont hat und von dir aufgef (...)
Ole :	Klonen gab´s früher noch gar nicht
Markus:	Ja toll, er ist Luft ... Pum – pum - pum
Patryk:	Ja, es gibt mehr Götter da.
Tim:	Wer will noch was dazu sagen?
Jonas:	Du!
Patryk:	Ich?
NR:	Moritz!
Moritz:	Ich?
Patryk:	Es gab früher keine Klon-Maschinen.

Markus:	Oh. Ja, lass´, lass´...
Ole:	Ja, wie du das erklärst Markus... er hat sich gekloont (zieht das Wort lang)
Maxi:	Oh.
Tim:	Komm´, darüber wollen wir (...)
Lenard:	Ich stelle mir das so vor, dass er immer bei uns wär´, aber, dass er einer ist, sozusagen...
Maxi:	Ja.
Lenard:	Aber bloß, dass er nicht geklont ist.
NR:	Kannst du versuchen, das zu beschreiben?
Lenard:	Ne, eigentlich nicht, aber...
Maxi:	Dass er einfach ganz groß ist und überall einfach ist.
Jonas:	Ja, genau!
NR:	Moritz?
Moritz:	Ich stell´ mir vor, dass er so ´ne Schutzschicht über der Welt ist.
Maxi:	Hä?
Markus:	Ja, ähm, ...
Patryk:	Ich wollte noch ´ne Frage....(NR zeigt „genauer“ - Schild zu Moritz)
Tim:	Aber wie soll er denn dann...
Moritz:	Wie eine Glasscheibe über der Weltkugel.
NR:	Was macht die?
Moritz:	Die, die beschützt einen.
NR:	Wie?
Patryk :	Frau Rothenbusch...
Moritz:	Indem sie zum Beispiel Angriffe abwehrt.
NR:	Von wem?
Moritz:	Von Alien. (lachen)
Maxi:	Also, dass er uns beschützt, wenn versucht der Teufel uns zu kontrollieren.
Moritz:	Richtig!
Patryk:	Da müsste aber „viel genauer“ drauf stehen (zeigt auf das Schild).
Maxi:	Wenn mein bester Freund jetzt zum Beispiel sagt, ich will nie wieder was mit dir zu tun haben, manchmal hat man das ja so: Am liebsten könnte ich das und das mit dem machen (allgemein gemurmelte Zustimmung).
Ole:	Das kenne ich auch.
Lenard:	Ich auch.
NR:	Du meinst, wenn böse Gedanken kommen?
Maxi:	Ja!
NR:	Hmm
Markus:	Aber, ähm, hmm, aber, wenn man es nicht als geklont ausdrückt, kann man es ja auch so ausdrücken, dass er ganz viele Boten hat sozusagen. Und jeder so ´n Boten von Gott bei sich hat.

Die Gruppengespräche<sup>466</sup> in den beiden Gruppen ließen vermuten, dass bei einem Einzelinterview möglicherweise noch detailliertere Informationen hinsichtlich der Gottesvorstellungen herauszuarbeiten sein könnten.

#### 4.2.5 Methodendesign der zweiten Untersuchung

Es wurde eine weitere Untersuchung geplant. Da sich das Methodendesign der ersten Untersuchung grundsätzlich bewährt hatte, sollte die Methodologie im Prinzip beibehalten werden. Es wurden lediglich neue kreative Elemente eingefügt, um den Kindern im Hinblick auf die Fragestellung ein breiteres kreatives Spektrum zu ermöglichen. Hierbei sollte jedes Kind die Möglichkeit haben, innerhalb eines Zeitfensters eine oder mehrere Methoden ausprobieren zu können. Auf die Kreativ-Phase folgte ein Einzelinterview, in dem auch auf die kreativen Arbeiten Bezug genommen werden sollte. Die Kinder bekamen so die Möglichkeit, sich erklärend zu ihren Arbeiten zu äußern. In einem weiterführenden Leitfadeninterview<sup>467</sup> konnten sie dann differenzierter zu ihren Gottesvorstellungen befragt werden. Der Untersuchungszeitraum der zweiten Untersuchung war daher auch langfristiger angesetzt und erstreckte sich nun über mehrere aufeinanderfolgende Tage. Dies ermöglichte es dem Forschenden, die Daten der Kinder in einer ersten Analyse zu erfassen und mit den Ergebnissen weiterführend zu arbeiten.

---

<sup>466</sup> Es fanden insgesamt vier Gruppengespräche statt.

<sup>467</sup> Vgl. dazu: Flick, Uwe, *Qualitative Sozialforschung, Eine Einführung*, Hamburg (1995), 194 f oder: Dinter, Heimbrock, Söderblom, *Einführung in die Empirische Theologie*, Göttingen, (2007), 254

### Methodologie der zweiten Untersuchung (Einzelmethoden)

Brainwriting	(eigener, spontaner Zugang)
Verschiedene kreative Methoden	(eigene Gottesvorstellung wird auf unterschiedliche Weise dargestellt und zum Ausdruck gebracht)
Einzelinterview	(eigene Sicht wird konkretisiert)
Mind Map oder Assoziogramme	(eigene Sicht begegnet der Sicht der anderen)
Gruppengespräch	(eigenen Meinung kann eingebracht und kommuniziert werden)

### Gegenüberstellung beider Untersuchungen

Erste Untersuchung (2007)	Zweite Untersuchung (2008)
1. Brainwriting	1. Brainwriting
2. Kreativphase	2. Kreativphase
– Briefe an Calvin	– Bilder malen – Tonarbeiten – Text Schreiben – Eigenen Ideen
3. Mindmap	3. Einzelinterviews
4. Gruppengespräch	4. Mindmap
	5. Gruppengespräch

#### 4.2.6 Durchführung und Ergebnisse der zweiten Untersuchung

Die Durchführung der zweiten Untersuchung gestaltete sich aufwändiger als erwartet. Trotz eindeutiger Arbeitsanweisungen war es für die Kinder nicht leicht, sich in der Kreativphase auf die verschiedenen Methoden einzulassen. Der Eindruck, dass bestimmte Methoden (z.B. Tonarbeiten) gewählt wurden, weil es sich hierbei um eine interessante Technik handelt, ließ sich nicht von der Hand weisen. Die Aufgabe, anhand einer der angebotenen Methoden die eigene Vorstellung von Gott zum Ausdruck zu bringen, gelang nicht allen Kindern zu ihrer vollen Zufriedenheit. Die Einzelinterviews verliefen problemlos. Die videographierten Einzelinterviews und Gruppengespräche wurden transkribiert.

Am Ende der Kreativphase der zweiten Untersuchung lagen von allen Kindern mehrere Arbeiten vor. Fast alle Kinder stellten Tonskulpturen her, viele

malten Bilder oder verfassten schriftliche Dokumente. Diese unterschiedlichen Ergebnisse wirkten teilweise widersprüchlich und erschlossen sich dem Betrachter nicht immer auf Anhieb. Einige Kinder wählten z.B. anthropomorphe Darstellungen in den Skulpturen und Bildern, äußerten sich auf Nachfragen hin aber eher symbolisch, als es darum ging, die eigene Gottesvorstellung zum Ausdruck zu bringen. Viele der kindlichen Artefakte wurden erst durch konkretes Nachfragen in den anschließenden Einzelinterviews für den Betrachter in ihrer Aussage verständlich.

Auf Nachfrage hin stellte sich z.B. heraus, dass der Künstler des oben rechts abgebildeten Bildes „Gott“ wie Staub darstellen wollte.

NR:	<i>Du hast einen Königsthron gemalt, den hab ich erkannt (Pause) Da steht: "Der, der auf dem Stuhl sitzt, ist Gott". Aber, da sitzt gar keiner.</i>
Jonna:	<i>Ja das sind die Striche, sozusagen (zeigt mit den Fingern auf das Bild). Das is ja so' n Geist.</i>
NR:	<i>Zeigst du mir genau wo „Gott“ ist.</i>
Jonna:	<i>Die Striche sozusagen (zeigt erneut mit den Fingern auf das Bild). Das soll ehm, weil Gott ist ja nich sichtbar... Den mal ich so ne Art Staubwirbel und so was.</i>
NR:	<i>Wie bist du denn auf die Idee vom Staubwirbel gekommen?</i>
Jonna:	<i>Ja, das is mir jetzt so eingefall´n, ähm, so´ne Art Geist, unsichtbar.</i>



Abbildung 19. Exemplarische Ergebnisse der Kreativphase I

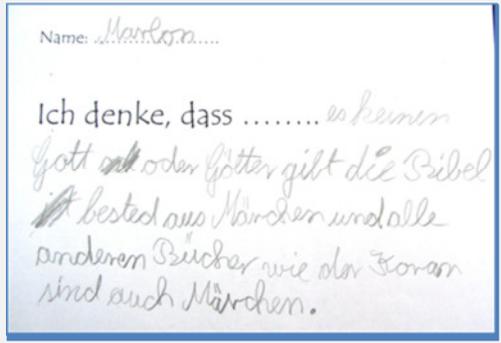
Bei der unten rechts abgebildeten Tonskulptur handelt es sich um ein Kreuzifix. Der Künstler verwandte während der Arbeit besondere Sorgfalt und Mühe auf die Darstellung der Nägel. Warum ihm dieses so wichtig war, konnte leider im Nachhinein nicht mehr ermittelt werden.



Abbildung 20. Exemplarische Ergebnisse der Kreativphase II

Bei der Skulptur oben links handelt es sich um eine Darstellung Gottes als „Guter Hirte“. Einige Kinder hatten Schwierigkeiten, einen Zugang zum eigenen Denken zu bekommen, wie an der Tonplatte unten links und der im Einzelinterview folgenden Erklärung deutlich wurde. Möglicherweise war einigen Kindern auch nicht klar, was sie über Gott denken oder sie hatten überhaupt keine Vorstellung von Gott. Daher waren sie auch nicht in der Lage ihre Sicht kreativ umzusetzen.

NR:	<i>Was hast du gemacht?</i>
Marlon:	<i>Ich wollt erst Zeus darstelln und dann wollt ich 'n Blitz machen und na ja, äh, war ich mit all'm nich ganz zufr, zufried'n und dann hab ich halt diese Sachen da gemacht (zeigt mit der rechten Hand auf Figur), hab die Tafel gemacht</i>
NR:	<i>Ich hab gesehn, dass du immer da gesessen hast und unzufrieden warst. Hast alles wie der zusammengeknetet und was Neues angefang'n</i>
Marlon:	<i>Ja</i>
NR:	<i>Du bist dann zu mir gekomm'n und hast gefragt ...</i>
Marlon:	<i>... Ja, ob man auch andere Sachen machen ... über, also auch über andere ... halt Christen ...</i>

NR:	<i>Wie bist du auf die Idee gekommen, mich das zu fragen?</i>
Marlon:	<i>Ehm, ja weil ich halt eher denke, dass es mehrere Götter gibt. Weil es ja doch nich ... ehem (nickt)</i>
NR:	<i>Erklär mir doch mal bitte, was du über Gott denkst.</i>
Marlon:	<i>Also, erst mal dann denk ich, äh erst mal an den Gott von den Christen halt</i>
NR:	<i>Hmm. Was weißt du denn darüber?</i>
Marlon:	<i>Ja, also er hat ja Jesus äh, sein einziger Sohn und ja, also es gibt halt viele Geschicht' n über ihn.</i>
NR:	<i>Ja ... (interessiert)</i>
Marlon:	<i>und ja, dass viele an ihn glauben (Achselzucken, rutscht nervös auf Stuhl hin und her) Äh, dass es ja auch andere Götter gibt, eh dass andere Menschen ja auch an andere Götter glaub'n ... da ist zum Beispiel Allah bei den Moslems</i>
NR:	<i>(Pause) Und du hast geschrieben, es gibt viele Götter, du hast auch ein' Brief geschrieben: Ich denke, dass ... Magst du's noch mal vorlesen?</i>
	 <p>Abbildung 21. Brief</p>
Marlon:	<i>Ich denke, dass es keinen Gott oder Götter gibt. Die Bibel besteht aus Märchen und alle andern Bücher wie der Koran sind auch Märchen.</i>
NR:	<i>Wie kommst du darauf?</i>
Marlon:	<i>Ja, weil manche Dinge halt auch sehr, auch sehr ziemlich unrealistisch sind, weil eh manche Geschichten sind, könnten ei'ntlich nich sein, sind irgntwie komisch.</i>
	...

Wie schon erwähnt, wurde ausgehend von den kreativen Arbeiten mit jedem Kind ein Leitfadeninterview geführt. Die Daten beider Untersuchungen der ersten Phase sind sehr umfassend und beeindruckende Zeugnisse kindlicher Gottesvorstellung, können hier aber aufgrund der Materialfülle

nicht ausführlicher vorgestellt werden. Die Ergebnisse dokumentieren außerdem, wie sich bei einzelnen Kindern in diesem Alter der Kinderglaube langsam aufzulösen beginnt und ein eher kritisches Denken einsetzt. Es finden sich vereinzelt schon erste symbolische Darstellungen (z.B. Hirte). Die Gruppengespräche verliefen in der zweiten Untersuchung ebenfalls sehr engagiert, entwickelten sich allerdings in der Jungen- und Mädchen-gruppe jeweils sehr unterschiedlich.

#### 4.2.7 Fazit - Erste Phase

Beide Untersuchungen sind problemlos verlaufen. Vergleicht man beide Untersuchungen miteinander, so kann man sagen, dass es den Kindern in der ersten Untersuchung scheinbar leichter fiel, die eigenen Vorstellungen in einem Brief zum Ausdruck zu bringen. Ein vielfältigeres, breiteres Angebot an Möglichkeiten bringt offensichtlich nicht unbedingt ein ausdrucksstärkeres Ergebnis hervor. Es ist ebenso denkbar und sehr wahrscheinlich, dass vor allem die Aufgabenstellung der ersten Untersuchung (einem gleichaltrigen Kind eine Antwort auf die Frage nach Gott zu geben) für viele Kinder einfacher und interessanter zu bearbeiten ist.

Der zeitliche und materielle Aufwand der zweiten Phase war im Hinblick auf die Ergebnisse ungleich höher, was sich nicht unbedingt in besseren oder aussagekräftigeren Ergebnissen wiederfindet. Es zeigte sich außerdem, dass vor allem die Gruppengespräche beider Untersuchungen, die offene Diskussionsführung und die interaktive Beeinflussung der Teilnehmer während des Gesprächs immer wieder neue, unerwartete Aspekte erkennen ließen. Individuelle Deutungen und Interpretationen wurden schon während des Gesprächs von den Kindern angeboten. Der Gruppenprozess konstruierte eine Wirklichkeit, machte diese sichtbar und analysierbar.<sup>468</sup> Es entwickelte sich ein guter gruppenspezifischer Prozess unter Gleichaltrigen.

---

<sup>468</sup> Heinzl, (2000), 119

Eine differenziertere Auswertung der Ergebnisse bzw. ein Vergleich beider Untersuchungen unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten wurde nicht mehr durchgeführt. Vielmehr wurde bei der Präsentation der Untersuchungsergebnisse während einer Expertentagung des Netzwerks für Kindertheologie und der anschließenden Diskussion deutlich, dass dieses Material hervorragende Möglichkeiten und Grundlagen bietet, um Studierende in einem kompetenzorientierten Professionalisierungsprozess umfangreich anregen und zu forschendem Lernen herausfordern zu können. Dieser Ansatz konkretisierte sich in den anschließenden Überlegungen zur Planung eines Blockseminars an der Universität Kassel.

Es eröffnete sich dadurch eine weiterführende, völlig neue Perspektive mit dem Material aus der Grundschule weiterzuarbeiten. Die Daten kommunizierten, obwohl sie unter einer ganz anderen Fragestellung ermittelt wurden, eindrücklich die kindlichen Gottesvorstellungen von Grundschulkindern am Ende der Grundschulzeit und zeigten Tendenzen der individuellen religiösen Entwicklung einzelner Kinder auf. Die Transkripte und Videomitschnitte dokumentierten Interesse an der Fragestellung und zeigten, wie theologische Gespräche ablaufen können.

Als Ergebnisse der ersten Phase lagen zur weiteren Verwendung vor:



Abbildung 22. Ergebnisse der empirischen Untersuchungen im Überblick

### 4.3 Die zweite Phase

Die Planung der zweiten Phase integrierte die Ergebnisse der ersten Phase mit dem Ziel, einen Professionalisierungsprozess bei Studierenden einzuleiten. Zum besseren Verständnis hier noch einmal die drei Phasen im Überblick:

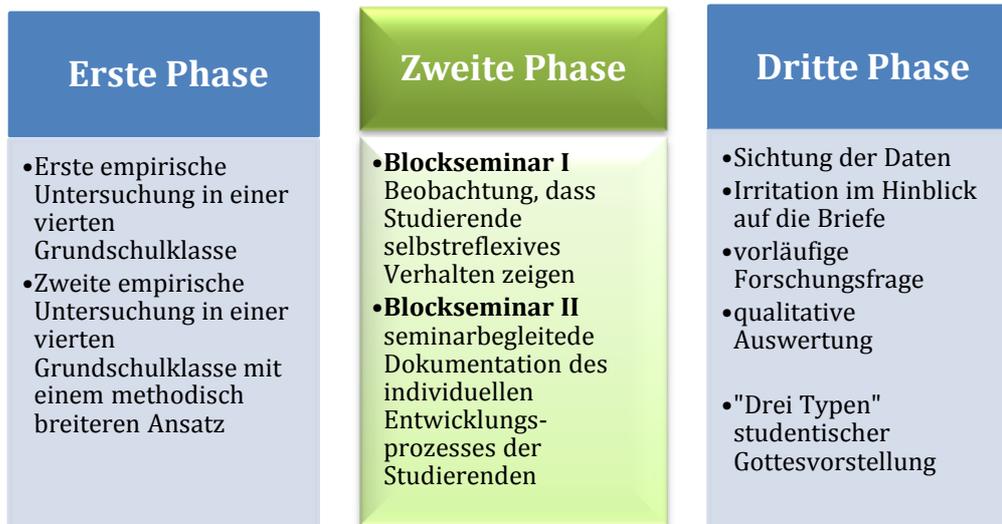


Abbildung 23. Zweite Phase

#### 4.3.1 Begründungszusammenhang der zweiten Phase

Was für die Konzeption von schulischem Unterricht von Bedeutung ist, gilt auch für die Konzeption von Seminar-Veranstaltungen an Universitäten und Hochschulen. Freudenberger-Lötz weist in ihren Auswertungen darauf hin, wie wichtig die Gestaltung von ansprechendem Unterricht für einen deutlichen Lernerfolg ist. Lernenden kann es gelingen, sich selbstständig Wissen anzueignen, wenn die Arbeitsmöglichkeiten gezielt auf ihre Bedürfnisse bezogen werden.<sup>469</sup> Es ist davon auszugehen, dass dies auch für universitäres Lernen, für Veranstaltungen im universitären Kontext gilt. Studierende, die kompetenzorientiert ausgebildet werden sollen, brauchen anregende Lernangebote und Herausforderungen, die sie im Kontext der späteren beruflichen Tätigkeit für sinnvoll erachten. Um künftig als Religionslehrer Unterricht planen und gestalten zu können, ist die Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auch für Studierende bedeutsam.

<sup>469</sup> Vgl.: Freudenberger -Lötz, (2007), 309

### 4.3.1.1 Kompetenzen

Die Kompetenzdebatte ist lang und anhaltend.<sup>470</sup> Obwohl der allgemein verwendete Begriff „Kompetenz“ in der Literatur immer noch unscharf gebraucht wird<sup>471</sup>, soll er hier kurz diskutiert werden. Obst<sup>472</sup> zeigt in ihrem Buch auf, das die Klieme-Expertise<sup>473</sup> versucht, in die Definition und Verhältnisbestimmung von Kompetenzen größtmögliche Klarheit zu bringen. Obst stellt umfassend dar<sup>474</sup>, wie im Kontext schulischer Bildungsprozesse Kompetenzen und Kompetenzmodelle aktuell zu deuten sind.<sup>475</sup>

In „Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung“ gehen die Autoren Erpenbeck und Heyse davon aus, dass Kompetenzen in einem lebenslangen Entwicklungsprozess erworben und entwickelt werden, aber auch verloren gehen können. Kompetenzentwicklung vollzieht sich in Form von selbstorganisiertem Lernen<sup>476</sup>. Dabei benennen sie als zentrale Kompetenzen einerseits personale Kompetenz, Aktivitäts- und Umsetzungskompetenz, Fach- und Methodenkompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz, die alle *„dazu dienen eine „offene“ Zukunft nicht nur adaptiv, sondern produktiv und kreativ zu bewältigen“*<sup>477</sup>. Individuen, die als selbstorganisierende, kreative Subjekte qualitativ veränderte, überraschende Lösungen hervorbringen, die schöpferischer Natur sind, verfügen ihren Ausführungen folgend über „Kompetenzen“<sup>478</sup>. Die Disposition, die nötige Leistung oder

---

<sup>470</sup> Vgl. dazu u.a.: Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen (2009)

<sup>471</sup> Vgl. dazu: Erpenbeck/von Rosenstiel, Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart (2003)

<sup>472</sup> Vgl. dazu u.a.: Obst, (2009)

<sup>473</sup> Klieme, et al: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Bonn (2003)

<sup>474</sup> Obst, (2009), 18 f

<sup>475</sup> Obst, (2009), 24 f

<sup>476</sup> Erpenbeck/Heyse, Die Kompetenzbiographie, Wege der Kompetenzentwicklung, 2.Auflage, Münster (2007), 27

<sup>477</sup> Erpenbeck/Heyse, (2007), 29

<sup>478</sup> Erpenbeck/Heyse, (2007), 29

geforderte Lösung hervor zu bringen kann als Kompetenz bezeichnet werden.<sup>479</sup>

Kompetenzerwerb oder eine Erweiterung der Kompetenz bringt eine größere „Handlungssouveränität der Subjekte“<sup>480</sup> hervor, was sich im Kontext der Anforderungen des modernen Lebens auf gesellschaftliche und individuelle Ziele<sup>481</sup> bezieht. Innerhalb einer sich ständig verändernden Gesellschaft unterliegen allerdings auch Kompetenzanforderungen einem permanenten Wandel und müssen den Anforderungen angepasst werden. Kompetenzen sind daher keine beschreibbar feste Größe. Sie bezeichnen am ehesten diejenigen Fähigkeiten, die ein Individuum in die Lage versetzen, komplexe Anforderungen erfolgreich zu bewältigen.<sup>482</sup> Es kann daher auch nicht präzise oder allgemeingültig festgelegt werden, was genau „erlernt“ werden muss, um bestimmte Kompetenzen zu entwickeln. Ob ein Individuum kompetent ist oder nicht, zeigt sich faktisch in der erfolgreichen Bewältigung von komplexen Anforderungen. Welche Fähigkeiten dafür letztlich erforderlich sind und erlernt oder erworben werden müssen, entscheidet das handelnde Subjekt.

Auch das „informelle Lernen“<sup>483</sup> vollzieht sich in Lebenszusammenhängen und wird als Wissenskonstruktion und persönliche Erfahrungstransformation verstanden. Dies vollzieht sich lebenslang, prozesshaft, relativ voreingenommen-selektiv und subjektiv und geschieht in der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt, wobei persönlich profilierte Weltbilder, Deutungsmuster, Vorstellungs- und Wissenszusammenhänge entstehen, die wiederum zu Verhaltensmustern, selektiver Aufnahme und Verarbeitung

---

<sup>479</sup> Erpenbeck/Heyse, (2007), 29

<sup>480</sup> Obst, (2009), 24

<sup>481</sup> Vgl.: OECD-Studie, Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, (2005), 8

<sup>482</sup> Obst, (2009), 25

<sup>483</sup> Vgl.: Dohmen, Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn (2000)  
Oder Dehnpostel, Peter, Informelles Lernen: Arbeitserfahrung und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht, (2003)

von Eindrücken führen.<sup>484</sup> Informelles Lernen kann daher auch als Lernen über Erfahrung bezeichnet werden.<sup>485</sup> Auch auf diesem Wege können umfassende Kompetenzen erworben oder angeeignet werden. Der pädagogische Konstruktivismus geht davon aus, dass Lernprozesse sich aktiv und subjektgesteuert vollziehen.<sup>486</sup> „Lernen“ wird hier als aktiver Prozess des lernenden Subjekts gesehen, wobei subjektiv Wahrgenommenes eingeordnet und jeweils individuell transformiert wird, wodurch jeder Mensch seine eigenen Wissenswelten nach seinen eigenen Bedingungen und Bedürfnissen „konstruiert“. Lernen wird zum kreativen Akt des Lernenden. Etwas Eigenes wird neu erschaffen und individuell gestaltet.<sup>487</sup> Wissen als individuelles Konstrukt<sup>488</sup> und Baustein eines sich im Wandel befindlichen, individuellen Lernweges. Die unterschiedlichen Lernbereiche werden individuell transformiert, miteinander verknüpft und angewendet. Informelles Lernen bedarf aber auch des formellen Lernens, um das theoretische Wissen erweitern zu können. Es ist wichtig beide Lernwege im Blick zu haben und sie sinnvoll zu verschränken.<sup>489</sup>

Lernprozesse dieser Art sind nicht wirklich vorhersagbar oder planbar, es können aber Bedingungen geschaffen, Lernfelder angeboten und Impulse gesetzt werden, die ein konstruierendes Lernen, den Erwerb von Kompetenzen und die Konstruktion von Wissenswelten ermöglichen.<sup>490</sup> Wenn es stimmt, dass etwa 70% des menschlichen Lernens<sup>491</sup> außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden<sup>492</sup> und dieses häufig auf persönlichem Interesse oder auf existenziellem Selbstbehauptungs- oder Partizipationsstre-

---

<sup>484</sup> Informelles Lernen stellt ein vernachlässigtes Feld dar. Diese Form des Lernens ist schwer zugänglich, fassbar und beeinflussbar. Es ist Ziel der Veröffentlichung die in anderen Kontexten entwickelten, theoretischen Ansätze zu einer Erweiterung des Lernverständnisses in einer übergreifenden Perspektive zusammenzustellen. Die vielfältigen Phänomene sollen einem bildungstheoretischen Anliegen zugeordnet werden.

<sup>485</sup> Dehnbostel, (2003), 5

<sup>486</sup> Vgl. dazu Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik, ein Arbeitsbuch, (2005), 16/17

<sup>487</sup> Mendl, (2005), 15

<sup>488</sup> Mendl, (2005), 15

<sup>489</sup> Dohmen, (2000), 8

<sup>490</sup> Vgl. dazu: Mendl, (2005)/Freudenberger-Lötz, (2007), 63

<sup>491</sup> Und damit auch der Erwerb von Kompetenzen.

<sup>492</sup> Dohmen, (2000), 7

ben beruhende Lernen<sup>493</sup> im scheinbaren Gegensatz zu schulischem Lernen steht, stellt sich die Frage, wie institutionelles Lernen verbessert werden kann, damit in Lehr- bzw. Lernsituationen die Bedeutung dessen, was es zu erlernen gilt, erkannt werden kann.

Klafkis Kompetenzmodell der kritisch-konstruktiven Didaktik<sup>494</sup> umschreibt Fähigkeit und Fertigkeit, die Lehrende benötigen, um pädagogische Probleme lösen zu können.<sup>495</sup> Dehnbostel beschreibt Kompetenzen als

*„Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen.(...) Die Herausbildung von Kompetenzen als lebensbegleitender Prozess erfolgt in der Arbeits- und Lebenswelt durch individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse in unterschiedlichen Lernarten und Lernformen. Der engere Begriff „berufliche Kompetenz“ bezieht sich besonders auf Fertigkeiten, Methoden, Wissensbestände, Qualifikationen und Einstellungen, die die Basis für das fachliche, soziale und humane Arbeitshandeln des Einzelnen bilden“<sup>496</sup>. Ein in diesem Sinne „kompetenter“ Lehrer verfügt demnach über ein äußerst komplexes Systems mehrerer ineinandergreifender Kompetenzbereiche, die je nach Anforderungssituation völlig unterschiedlich aussehen können.*

Der Bericht der Kultusministerkonferenz 2007<sup>497</sup> weist auf die Bedeutung der Entwicklung von Handlungskompetenz in Bildungsprozessen hin. Hand-

---

<sup>493</sup> Dohmen, (2000), 7

<sup>494</sup> Klafki, Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Basel (1985), 194-227

<sup>495</sup> Im Zentrum steht die Frage, welchen Wert der geplante Unterrichtsinhalt für die Schülerinnen und Schüler hat, hierfür werden 5 Fragen formuliert:

1. Exemplarische Bedeutung-"Was können die Schüler mit dem heute Gelernten anfangen?",
2. Gegenwartsbedeutung - "Was bedeutet es für die Schüler heute?"
3. Zukunftsbedeutung-"Was wird der Inhalt für die Schüler morgen bedeuten?"
4. Struktur des Inhalts -"Was ist die Struktur meines Inhalts?"
5. Zugänglichkeit -"Wie bringe ich es bei?"

<sup>496</sup> Vgl.: [http://www.swa-rogramm.de/tagungen/neukirchen/vortrag\\_dehnbostel.pdf](http://www.swa-rogramm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf), (12.07.2011), (2003), 7

<sup>497</sup> [www.kmk.org/.../2007\\_09\\_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/.../2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf)

lungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz<sup>498</sup>, Humankompetenz<sup>499</sup> und Sozialkompetenz<sup>500</sup>. Es wird eutlich, dass es sich um ein komplexes Ineinandergreifen verschiedener Faktoren handelt.

Die umfangreiche Kritik der Lehrerbildung der letzten Jahrzehnte ist sich relativ einig darin, dass angehende LehrerInnen mit einer mangelhaften Berufsqualifikation in die Schule gehen.<sup>501</sup> LehrerInnen haben in der Regel Anforderungen mittlerer bis höherer Komplexität zu bewältigen, indem sie professionelles Wissen, das sie können und beherrschen, flexibel und situationsangemessen einsetzen.<sup>502</sup> Die Unzulänglichkeit gegenwärtiger LehrerInnenbildung resultiert u.a. aus veränderten Anforderungen an Schule und Lehrende aufgrund gesellschaftlicher Wandlungen und Veränderungen in Kindheit und Jugend.<sup>503</sup> Für die Lehrerausbildung gibt es einen konkret beschreibbaren Zusammenhang zwischen dem Anforderungsprofil des Berufes und dem Qualifikationsprofil der Ausbildung.<sup>504</sup>

Die DGfE<sup>505</sup> teilte schon 2001 die Auffassung, dass die LehrerInnenbildung der Bundesrepublik einer Revision bedarf, weil neue technische, kulturelle und soziale Entwicklungen auch in der Ausbildung systematisch berücksichtigt werden müssen.<sup>506</sup> Diese ist nicht zuletzt deshalb fällig, weil sich die

---

<sup>498</sup> Unter Fachkompetenz wird hier die Bereitschaft und Befähigung auf Grundlage fachlichen Wissens und Könnens verstanden, Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

<sup>499</sup> Humankompetenz beschreibt die Bereitschaft und Befähigung des Individuums Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten, Lebenspläne zu fassen, zu entwickeln und beinhaltet die Eigenschaften Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein, die Entwicklung und selbstbestimmte Bindung an Werte.

<sup>500</sup> Sozialkompetenz meint die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendung und Spannung zu erfassen, zu verstehen, rationale und verantwortungsbewusste Auseinandersetzung mit Anderen, die Bereitschaft zur Verständigung, die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

<sup>501</sup> Bayer/Bohnsack/Koch-Prieve/Wildt, *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz*, (2000), 7

<sup>502</sup> Arning, in : Bayer/Bohnsack/Koch-Prieve/Wildt, (2000), 304

<sup>503</sup> Bohnsack, (2000), in: Bayer/Bohnsack/Koch-Prieve/Wildt, (2000), 63

<sup>504</sup> Arning in: Bayer/Bohnsack/Koch-Prieve/Wildt, (2000), 302

<sup>505</sup> Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften

<sup>506</sup> Vgl.: Goglin, *Stellungnahme der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung*, (2001)  
<http://www.dgfe.de/zeitschrift/heft23/Lehrerbildung.htm>

Universitäten der Aufgabe der Lehrerbildung bislang nur unzureichend angenommen haben.<sup>507</sup> In den Empfehlungen zur Reform wird u.a. auf die Notwendigkeit der Vorbereitung auf wissenschaftlich fundierte professionelle Tätigkeit und einen Berufsfeldbezug hingewiesen. Ausbildung soll sich am späteren Bedarf orientieren und Praktika ermöglichen, in denen das notwendige Methoden- und Kenntnisrepertoire erworben werden kann. Für die Reform der universitären Ausbildung sind Konzepte anzustreben, die eine LehrerInnenbildung auf höchstem Niveau sicherstellen.<sup>508</sup>

#### 4.3.1.2 Anforderungen und Erwartungen

LehrerInnen brauchen umfassende Handlungskompetenz.<sup>509</sup> Es reicht nicht aus, über einige eng definierte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen.<sup>510</sup> Lehrende müssen in der Lage sein, ihr Wissen in den unterschiedlichen Bereichen sinnvoll miteinander zu verknüpfen, um pädagogisch sinnvoll und zielführend entscheiden zu können. Je umfassender das Wissen und die Fähigkeiten in den unterschiedlichen Teilbereichen sind, je besser die Vernetzung der Bereiche funktioniert, umso kompetenter ist der Lehrende. Wie Mendl anhand einer fiktiven Lehrerbiografie zeigt, hat es in den vergangenen 65 Jahren multiple Berufsrollenwechsel gegeben.<sup>511</sup> Er macht deutlich, dass es nicht um bestimmte Lehrerrollen oder konkrete Vorstellungen von beruflicher Professionalität gehen kann, da die gesellschaftlichen Veränderungen permanent fordern, sich auf Neues einzustellen. Um die Anforderungen der postmodernen Pluralität bewältigen zu können wird eine „flexible Identität“ oder „balancierte Identität“ immer wichtiger.<sup>512</sup> Die Bereitschaft zur Veränderung scheint zum zentralen Merkmal eines kompetenten postmodernen Lehrers zu werden.

---

<sup>507</sup> Goglin, (2001), 1

<sup>508</sup> Goglin, (2001), 5

<sup>509</sup> Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 304

<sup>510</sup> Vgl. dazu: Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 24 - 26

<sup>511</sup> Mendl, Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufspersonellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung, in: Ludwig Rendle (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik. 4.-6. März 2008. Dokumentation, Donauwörth (2008), 235-255.

<sup>512</sup> Mendl, Hans, Reflexivität (2008), 338

Die Fähigkeit, sich mit der eigenen Person, mit der Rolle des Lehrers auseinander zu setzen und diese kritisch hinterfragen zu wollen, rückt offensichtlich ins Zentrum der Diskussionen um Kompetenzen. Selbstreflexivität ist gefragt und die Bereitschaft, sich einem fortwährenden Veränderungsprozess zu unterziehen, um den stets neuen Anforderungen entsprechen zu können. Eine solche offene, selbstkritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten, mit der eigenen Person, erfordert menschliche Reife und persönliche Stabilität. Universitäre Ausbildung sollte daher auch ein Interesse daran haben, Studierende dabei zu unterstützen, ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln, entsprechende Kompetenzen zu erwerben und eine selbst-reflexive Haltung zu erlernen.

#### **4.3.1.3 Konsequenzen für die Planung des Blockseminars**

Die dargestellten Ansätze machen deutlich, dass eine möglichst alle Bereiche umfassende Planung sinnvoll ist. Bei der Planung des Seminars soll daher versucht werden, wissenschaftliche Zugänge in Anbindung an eine praxisrelevante Fragestellung zu ermöglichen. Um eine Professionalisierung der Handlungskompetenz zu erreichen ist es wichtig, die Kompetenzbereiche Individuum, Wissen und Berufsfeld miteinander in Beziehung zu setzen. Es müssen Aufgabestellungen gefunden werden, die ansprechend und herausfordernd sind. Dabei soll möglichst eine größere Handlungssouveränität der Studierenden entstehen. Alltägliche Handlungssituationen und Prozesse sollen bewusst wahrgenommen und in ihren Strukturen erfasst werden. Literaturrecherchen, eigenständiges Erarbeiten von wissenschaftlichen Zugängen, das Formulieren konkreter Fragen oder Theorien und Analysen von empirischem Material können hilfreich sein und einen flexiblen Zugang zum Thema ermöglichen.

ReligionslehrerInnenausbildung muss sich an den Qualitätsdimensionen und Kriterien guten Religionsunterrichts<sup>513</sup> orientieren. Kompetenzorientierung<sup>514</sup> zielt daher auf die Erweiterung der Fähigkeiten des Studierenden im Hinblick auf die Anforderungen und Erwartungen des Berufsfeldes. Für die Planung resultiert daraus, dass die Relevanz des theoretischen Wissens anhand einer praxisorientierten Fragestellung oder Herausforderung erkennbar werden soll. Im Idealfall kann durch diese Vernetzung eine Professionalisierung in allen Teilbereichen bewirkt werden. Inwieweit eine solche Planung sich auch auf die religiöse Identität auswirken kann, lässt sich nicht vorhersagen und hängt in entscheidendem Maß von der Bereitschaft des einzelnen Studierenden ab.

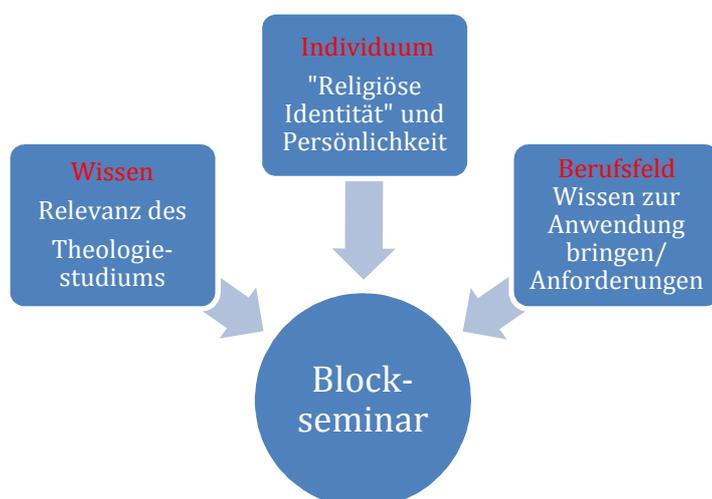


Abbildung 24. Planung des Blockseminars

#### 4.3.2 Überblick über die aktuelle Forschungslage

Schon 2000 machten Bayer, Bohnsack, Koch-Priewe und Wildt in ihrem Buch „Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz - Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung“ darauf aufmerksam, dass die Lehrerbildung den heutigen Anforderungen nicht mehr gerecht wird und Studierende

<sup>513</sup> Schröder, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, in: Feindt/Elsenblast/Schreiner/Schöll (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Befunde und Perspektiven, Münster (2009), 50

<sup>514</sup> Kompetenzorientierung wird ebenfalls als Instrument angesehen, das der Verbesserung des Unterrichts dient. Dieser Ansatz kann daher auch für eine kompetenzorientierte Religionslehrerausbildung richtungweisend sein. (Feindt/Elsenblast/Schreiner/Schöll, 2009, 53/54)

nicht adäquat ausgebildet werden.<sup>515</sup> Wie in den Ausführungen zum Kompetenzbegriff deutlich geworden ist, besteht hier noch erheblicher Forschungs- und Klärungsbedarf. Die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht wird auf breiter Ebene diskutiert.<sup>516</sup> Was fehlt, sind einheitliche Konzepte für die Lehrerbildung. Es ist die Frage, inwieweit einheitliche Konzepte überhaupt denkbar sind, da Kompetenzen in einem lebenslangen Prozess individuell erworben und entwickelt werden.

Ein umfassendes und interessantes Projekt zum Thema Kompetenzbiographie findet sich in Erpenbeck/Heyse.<sup>517</sup> Es beruht auf zahlreichen Untersuchungen und Ergebnissen, die im Umkreis des Berliner Qualifikations- und Entwicklungsmanagements gewonnen wurden, geht auf neueste Entwicklungen ein, zeigt weiterbildungstheoretische Grundlagen<sup>518</sup> sowie Grenzen und Möglichkeiten auf, die sich im Zusammenhang mit Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung ergeben. Kompetenzentwicklung sehen sie als das Signum der beruflichen und außerberuflichen Weiterbildung in den kommenden Jahren an. Hierbei spielen die Selbstorganisationsprozesse des Individuums eine zentrale Rolle.<sup>519</sup> Selbstorganisatives Denken und Handeln erfordert gelegentlich eigenständige Entscheidungen unter massiver kognitiver Unsicherheit. Hierfür reichen Fertigkeiten und Wissen nicht aus, es sind zunehmend Werte gefragt. Werte<sup>520</sup> können nicht „erlernt“ werden, sie müssen erworben und in konkreten Situationen handlungswirksam werden.

---

<sup>515</sup> Vgl.: Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 7 f

<sup>516</sup> Vg. dazu z.B.: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll (Hg.), (2009), oder Obst, (2009)

<sup>517</sup> Erpenbeck/Heyse, (2007)

<sup>518</sup> Erpenbeck/Heyse,(2007), 33

<sup>519</sup> Erpenbeck/Heyse, (2007), 29

<sup>520</sup> Ethik stellt die Frage nach sittlich gutem Handeln. Werte sind Lebensinhalte, Handlungsziele, Sinndeutungen, die Individuen, eine Gruppe, eine Schicht, oder die ganze Gesellschaft für erstrebenswert halten. Diese Werte können sich materieller, geistiger, sittlicher oder religiöser Art sein. Werte werden auch als Tugenden, Haltungen und Qualitäten des Willens, die für menschliches Handeln objektiv vorgegeben und unverzichtbar sind beschrieben. Grundwerte einer Gesellschaft können z.B. Treue, Solidarität und Gerechtigkeit sein. Ein Wert ist daher etwas, das nach individueller und sozialer Einschätzung als erstrebenswert, gut, bereichernd, nützlich und fördernd angesehen wird. Vgl.: [www.mindpicnic.de/cardbox/normen/4/](http://www.mindpicnic.de/cardbox/normen/4/) (12.07.2011)

Einen Aspekt der Kompetenzentwicklung stellt der Interiorisationsprozess<sup>521</sup> von Werten dar, wobei Irritation, Labilisierung und Dissonanz als wichtige kompetenzentwickelnde Faktoren gesehen werden können.<sup>522</sup> Kompetenzentwicklung ist ein lebenslanger Prozess, der sich auf alle Bereiche des Individuums auswirkt. Die Untersuchungen von Erpenbeck und Heyse zeigen interessante Aspekte auf, die auch im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Religionsunterricht bedacht werden müssen, da Lehrerinnen und Lehrer permanent gefordert sind, selbstorganisativ zu denken und unterrichtliches Geschehen permanent Entscheidungen erfordert.

Hoffmann geht der Frage nach, wie ReligionslehrerInnen zu guten ReligionslehrerInnen werden und veröffentlicht in einem Workshopbericht einige Ergebnisse der Studie. Mit dem Hinweis auf eine empirisch-explorative Studie an der Georg-August Universität in Göttingen, worin untersucht wurde, wie ReligionslehrerInnen religionspädagogische Kompetenz erwerben, benennt sie die zwölf Teilkompetenzen<sup>523</sup>, die alle von einer berufsbezogenen theologischen Kompetenz durchzogen sind.<sup>524</sup> Ausgangspunkt der Studie ist es zunächst, den „Ist-Zustand“ durch Selbsteinschätzung, Testverfahren, Beobachtung und Beurteilung zu erfassen.<sup>525</sup> Die Studie setzt zu Beginn der Berufstätigkeit an. Rückblickend wurde angemerkt, dass das Studium zwar

*„die Vertiefung in bestimmte Gedankenwelten, die unendlichen Menge an Wissen, das offene Studieren und Diskutieren, der Austausch mit KommilitonInnen und einzelne Veranstaltungen“<sup>526</sup> als faszinierend empfunden, „die Beziehung zwischen den einzelnen Studienelementen und –inhalten*

---

<sup>521</sup> Interiorisation bezeichnet eigentlich die Verinnerlichung von Lernstoff. In der Tätigkeitstheorie wird darunter die gedankliche Erarbeitung einer Handlung verstanden, die im Lernprozess, ausgehend von der Handlung zur eigentlichen Denktätigkeit führt.  
www.socioweb.org/lexikon/index.ht (08.07.2011)

<sup>522</sup> Erpenbeck/Heyse, (2007), 32

<sup>523</sup> in Anlehnung an die von der EKD herausgegebenen Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums

<sup>524</sup> Hoffmann, Renate, Wie werden ReligionslehrerInnen zu guten ReligionslehrerInnen? Ein Workshopbericht, in Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), Heft 2; 33-41

<sup>525</sup> Vgl.: Hoffmann, (2007), 37

<sup>526</sup> Hoffmann, (2007), 38

(...) unklar<sup>527</sup>“ bleiben und ein deutlicher Bezug der Studieninhalte zum späteren Berufsfeld nicht erkennbar ist.<sup>528</sup>

Hoffmann fasst abschließend zusammen:

*„Kompetenzorientierte ReligionslehrerInnenausbildung müsse religionspädagogische Kompetenz als Leitziel ihrer Ausbildung bestimmen, die dreiphasige ReligionslehrerInnenbildung stärken, um alle Teilkompetenzen religionspädagogischer Kompetenz optimal ausbilden, fördern und vertiefen zu können und eine Vernetzung von Wissenschaft und Berufsfeld zu intensivieren“<sup>529</sup>.*

In ihrer Habilitationsschrift „Theologische Gespräche mit Kindern“ zeigt Freudenberger-Lötz eine solche kompetenzorientierte LehrerInnenausbildung schon während des Studiums stattfinden kann.<sup>530</sup> Sie zeigt anhand des didaktischen Dreiecks<sup>531</sup> auf, wie im sinnvollen Zusammenspiel von Lehrkraft, Thema und Schüler theologische Gespräche gelingen können. Die empirischen Befunde belegen, dass die notwendigen Fähigkeiten, solche Situationen zu bewältigen, grundsätzlich auch schon von Studierenden erlernbar sind. Als Ergebnis hält sie fest, dass eine stärkere Vernetzung von unterrichtspraktischer Erfahrung mit den Lehrveranstaltungen an der Hochschule wünschenswert ist.<sup>532</sup> Ihre Erfahrung innerhalb der Forschungswerkstatt zeigt, dass *„biblische und systematisch-theologische Kenntnisse große Bedeutung für ein erfolgreiches Agieren in theologischen Gesprächen mit Kindern haben“<sup>533</sup>.* Wie bedeutsam eine reflektierende Wahrnehmung der eigenen Handlungen ist, wird deutlich. Eine gerichtete Aufmerksamkeit ist notwendig und ermöglicht es, vorfindliche Gegebenheiten zu erkennen und

---

<sup>527</sup> Terhart, Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim, Basel (2000), 85, Zitiert in Hoffmann, (2007)

<sup>528</sup> Hoffmann, (2007), 38

<sup>529</sup> Hoffmann, (2007), 40

<sup>530</sup> Freudenberger-Lötz, (2007)

<sup>531</sup> Freudenberger-Lötz (2007), 222

<sup>532</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 336

<sup>533</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 337

notwendige Veränderungen für künftiges Handeln zu bedenken. Der Bericht der Forschungswerkstatt zeigt, wie positiv und professionalisierend sich praktisch-reflektierende Erfahrung auf die Kompetenzen der Studierenden auswirkt. Schon zu Beginn des Studiums sollte daher eine stärkere Anbindung an das spätere Berufsfeld erfolgen. Theoretisches Wissen muss in konkreten unterrichtsrelevanten Situationen zur Anwendung gebracht werden können.

Auch das Journal für Lehrerbildung „Pfad der Professionalisierung –roads not taken“ befasst sich mit dem Thema der Gestaltung von berufsbezogenen Professionalisierungsprozessen. Bezugnehmend auf die sich wandelnden gesellschaftlichen Herausforderungen gehen die Autoren darauf ein, dass eine einmalige Ausbildung nicht ausreicht, um den Herausforderungen des Lehrerberufs begegnen zu können<sup>534</sup>, und zeigen anhand unterschiedlicher Forschungsansätze auf, welche Kriterien für eine kompetenzorientierte Lehrerausbildung bedeutsam sind. Dabei wird deutlich, dass gerade ein eigenverantwortliches Vorantreiben von individueller Entwicklung und entsprechende Qualifikation unbedingt erforderlich sind, was von Einzelnen professionelle Autonomie und Selbstverantwortung fordert. Die Lehrperson wird dadurch zum aktiven Gestalter der eigenen Biographie<sup>535</sup> und ist verantwortlich für die Vertiefung der Kompetenzbereiche und die eigene Weiterentwicklung. Dies ist notwendig, da die Anforderungen des Berufsfeldes individuell verschieden wahrgenommen werden.<sup>536</sup> Bezogen auf den beruflichen Einstieg wird darauf hingewiesen, wie bedeutsam es ist, vom *knowing that* zum *knowing how* zu gelangen<sup>537</sup>, was sich erst durch eine Vernetzung der verschiedenen Wissensarten anhand der praktischen Erfahrung vollziehen kann. Irritation und Verunsicherung können sich dabei kompetenzerweiternd auswirken. Unter berufsbiografischer Perspektive steht die Bedeutung

---

<sup>534</sup> Journal für Lehrerbildung „Pfad der Professionalisierung –roads not taken“, 11. Jahrgang, Innsbruck/Wien/Bozen, (2/2011), 6

<sup>535</sup> Journal für Lehrerbildung, (2/2011), 7

<sup>536</sup> Journal für Lehrerbildung, (2/2011), 30

<sup>537</sup> Journal für Lehrerbildung, (2/2011), 22

einer hochwertigen Erstausbildung, die in einen Prozess der berufsbegleitenden Weiterbildung übergehen sollte, im Focus der neueren Forschung.<sup>538</sup>

### Geplantes konzeptionelles Vorgehen der zweiten Phase

Im Bereich der Professionalisierung der Lehrerbildung, speziell der Religionslehrerausbildung besteht also auch weiterhin Forschungsbedarf. Unter den eben dargestellten Aspekten ist es sehr sinnvoll, das selbstorganisierte Lernen schon während des Studiums anzuregen. Studierende sollen in dem Seminar dazu herausgefordert werden, bereits vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten zur Bearbeitung neuer Herausforderungen aktiv und kreativ einzusetzen.<sup>539</sup> Bei der Planung des Seminars sollten daher bewusstes Wahrnehmen, ein sinnvoller Praxisbezug, relevantes theoretisches Wissen und weiterführendes religionspädagogisches Denken miteinander vernetzt werden. Die empirischen Daten der ersten Phase konnten bei einer solchen Konzeption sinnvoll integriert werden.

#### 4.3.2.1 Wahrnehmen

„Wahrnehmen ist Teil einer umfassenden Organisation des Handelns“<sup>540</sup>, differenziertere Wahrnehmung bringt eine veränderte Sicht der Wirklichkeit mit sich und verändert und präzisiert dadurch Handlungsoptionen. Die Basis eines jeden Religionsunterrichts, der die Perspektive des Kindes aufgreifen möchte, bildet das sorgfältige Wahrnehmen der Fragen und Deutungen von Kindern und die gemeinsame Suche nach einer lebensrelevanten Theologie.<sup>541</sup> Wenn die Wahrnehmungskompetenz des Lehrenden „das Herzstück im Rollenverständnis des Religionslehrers darstellt“<sup>542</sup>, ist sie eine unerlässliche Fähigkeit für jeden Lehrenden. Wahrnehmung muss soweit wie möglich erlernt und trainiert werden. Während des Seminars soll dies durch ge-

<sup>538</sup> Hofer, LehrerInnenausbildung als biografischer Prozess im Modellcurriculum, in: Journal für Lehrerbildung, (2/2011), 40

<sup>539</sup> Feindt/Eisenbast/Schreiner/Schöll (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Befunde und Perspektiven, Münster (2009), 15

<sup>540</sup> Fischer, (2003), 77

<sup>541</sup> Freudenberger-Lötz (2007), 342

<sup>542</sup> Mendl, (2002), 74

zielt aufeinander aufbauende Analysen anhand konkreter Fragestellungen ermöglicht werden. Diese Vorgehensweise soll einen immer differenzierteren Zugang zum kindlichen Denken eröffnen und zu sinnvollen religionspädagogischen Schlussfolgerungen anleiten. Studierende, die Kinder unterrichten wollen und bereit sind, sich z.B. in theologischen Gesprächen den kindlichen Fragen zu stellen, müssen differenziert wahrnehmen können. Fachwissenschaftliche Literatur kann hierfür hilfreiche Impulse und Anregungen geben. Die geplanten entwicklungstheoretischen und systematisch-theologischen Analysen eröffnen einen guten Einblick in kindliche Denk- und Entwicklungsstrukturen und fördern somit eine vernetzende Wahrnehmung. Der Forderung, dass das Thema Gottesvorstellungen von Kindern sowohl aus Sicht der Fachwissenschaft als auch vom Denken der Kinder her vertiefend erschlossen werden sollen<sup>543</sup>, kann dadurch entsprochen werden. Freudenberger-Lötz weist ebenfalls darauf hin, dass es sich als hilfreich erwiesen hat, über ein breites biblisches und systematisch-theologisches Wissen zu verfügen.<sup>544</sup>

#### 4.3.2.2 Forschendes Lernen

Die EKD fordert für die erste Ausbildungsphase im Hinblick auf die spätere berufliche Tätigkeit ein „forschendes Lernen“. Hierbei sollen wissenschaftliche Theorien in Beziehung gesetzt werden zu schulpraktischen Erfahrungen.<sup>545</sup> Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die empirische Forschung zur Unterrichtsqualität: Lernerfolg stellt sich ein, wenn Schülerinnen und Schüler vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten zur Bearbeitung neuer Herausforderungen aktiv und kreativ einsetzen können.<sup>546</sup> Anforderungssituationen sollten daher immer auch zugleich Anwendungssituationen sein.

---

<sup>543</sup> Freudenberger-Lötz, 2007, 336

<sup>544</sup> Freudenberger-Lötz, 2007, 337

<sup>545</sup> EKD Texte, Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz, Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung, Empfehlung der gemischten Kommission, Hannover (1996), 23

<sup>546</sup> Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Befunde und Perspektiven, Münster (2009), 15

Theologisch-religionspädagogische Kompetenz<sup>547</sup> entwickelt sich weiter, wenn Wissen, entwicklungspsychologische Kenntnisse, methodische Fähigkeiten und eine sinnvolle Anbindung an die Praxis<sup>548</sup> miteinander verbunden und im Kontext einer herausfordernden Fragestellung zur Anwendung gebracht werden können. Themenbereiche, die an den künftigen Herausforderungen von Studierenden anknüpfen, Analysen oder Fragen, die in einem konkreten Bezug zum späteren Berufsfeld stehen und Studierende herausfordern, können eine forschende Grundhaltung positiv beeinflussen.<sup>549</sup> Wenn Situationen geschaffen werden, in denen Studierende eigene Entdeckungen machen, eigene Lösungsstrategien entwickeln, erproben und diese auf ihre Eignung hin bedenken, und sie währenddessen fehlendes Wissen identifizieren, kann man von einer kognitiven Aktivierung<sup>550</sup> sprechen. Studierende sollen daher ermutigt und angeleitet werden, kontinuierlich nach situations- und personaladäquaten pädagogischen Handlungsstrategien zu suchen.<sup>551</sup>

#### 4.3.2.3 Gottesfrage und systematisch-theologische Ansätze

Wenn Hanisch fordert, die Gottesfrage zum Leitmotiv des Unterrichts zu machen und damit den Ansatz von Nipkow aufnimmt, für den die Gottesfrage im Zentrum des RU steht, da sich an dieser Frage das zukünftige Verhältnis der Schüler zur Religion entscheidet<sup>552</sup>, wird die Bedeutung der Gottesfrage für den Religionslehrer ebenso wie eine differenzierte Wahrnehmung kindlicher Gottesvorstellungen zum Kernthema.

Die Erarbeitung der systematisch-theologischen Kategorien zum Gottesbegriff nach Härle<sup>553</sup> bietet Anregungen für ein systematisch-theologisches

---

<sup>547</sup> Vgl.: EKD Texte, (1996), 16

<sup>548</sup> Vgl. dazu: Journal für Lehrerbildung, (2/2011), 20 f

<sup>549</sup> Vgl. dazu: Heis/Mascotti-Knoflach, Zum forschenden Habitus an pädagogischen Hochschulen, (2010)

<sup>550</sup> Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll, (2009), 15

<sup>551</sup> Heis/Mascotti-Knoflach, (2010), 32

<sup>552</sup> Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh (1992), 477-481

<sup>553</sup> Vgl. dazu: Härle, Wilfried, Dogmatik, 3. Auflage, Berlin (2007), 235 ff

Nachdenken<sup>554</sup> über den Gottesbegriff und eröffnet den Studierenden dadurch einen weiteren wichtigen Aspekt der Fremd- und Selbstwahrnehmung. Hierbei kann sowohl eine Außen- als auch eine Innenperspektive eingenommen werden.<sup>555</sup> Da es sich für viele Studierende bei der Beantwortung der Frage nach Gott zunächst um eine subjektive Angelegenheit handelt, kann hier ein objektiver Zugang aufgezeigt werden. Religionspädagogisches Arbeiten wird durch diesen wissenschaftlichen Zugang erleichtert, da eine strukturierte Analyse der Ergebnisse problemlos möglich wird. Diese objektiv distanziertere Betrachtung eröffnet parallel dazu auch die Möglichkeit, über die eigenen Vorstellungen zu reflektieren und diese ggf. anzupassen oder neu zu bedenken. Im Kontext der Jugendtheologieforschung wird davon ausgegangen, dass wissenschaftliche Ansätze hilfreich sein können, wenn es auch darum geht, eigene Zweifel und Fragen als in-

---

Nach Härle beinhaltet eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Sein Gottes“ implizit drei zentrale Fragestellungen, die für den christlichen Glauben von grundlegender Bedeutung sind. Die Unterteilung in drei Kategorien bietet zur systematisch-theologischen Analyse (nicht nur der Kinderbriefe) einen geeigneten Bezugsrahmen und ermöglicht es sich einen strukturierten Überblick zu verschaffen.

*Die Frage nach den Eigenschaften Gottes (Wer und wie ist Gott?):* Die Existenzfrage kann nur dann sinnvoll erörtert werden, wenn deutlich ist, über wessen Existenz es zu entscheiden gilt. Härle wendet sich daher zunächst dem zentralen Geheimnis des christlichen Glaubens zu. Auf der Voraussetzung basierend, dass Gott sich in Jesus Christus zum Heil der Welt erschlossen hat, thematisiert er die komplexe Frage nach der Personalität Gottes. Die Möglichkeit einer „Beziehung“ wird diskutiert wobei männliche und weibliche Ausdrucksformen im Reden von Gott dargestellt werden, die sich einerseits in Eigenschaften, die einen kategorialen Unterschied zum Ausdruck bringen (Allmacht, Allwissenheit), verdichten lassen, als auch in Eigenschaften, die eine reale Verbundenheit( ...) zum Ausdruck bringen.

*Die Frage nach der Wirklichkeit Gottes (Ist Gott Wirklichkeit?):* Härle thematisiert hierfür die drei zentralen Infragestellungen: Illusionsverdacht, die naturalistische Antithese und die Theodizee-Problematik. Diesen Infragestellungen stellt Härle das christliche Verständnis der Wirklichkeit Gottes gegenüber: Gott als Wirklichkeit der Liebe, die Wirklichkeit Gottes als Ereignis, die Wirklichkeit Gottes als Beziehung und die Verborgenheit der Wirklichkeit Gottes.

*Die Frage nach dem Handeln Gottes in der Welt (Gibt es zwischen Gott und Welt eine derartige Beziehung, dass von einem Wirken Gottes in der Welt geredet werden kann? Wenn, in welcher Weise wirkt Gott?):* Härle fragt nach geeigneten sprachlichen Mitteln, um vom Handeln, Tun oder Wirken Gottes sprechen zu können, und nimmt eine begriffliche Differenzierung vor und unterscheidet Gottes „daseinskonstituierendes“ und „geschichtliches“ Wirken, Gottes wirken und das Gebet des Menschen sowie der Engel als Gottes Boten.

<sup>554</sup> Härle, (2007), ix

<sup>555</sup> Härle, (2007), 10

tegralen Bestandteil anzusehen.<sup>556</sup> Dieser Aspekt sollte auch im Zusammenhang mit der ReligionslehrerInnen Ausbildung bedacht werden.

#### 4.3.2.4 Sinnvoller Praxisbezug

*„Die „Praxisorientierung“ von Studiengängen ist eines der schillerndsten Schlagworte der aktuellen Studienreformdebatte. Einst als Forderung der StudentInnenbewegung in die Diskussion gebracht, scheint der Begriff heute mit Unterstützung von Arbeitgeberverbänden und KultusministerInnen eine neue Karriere zu erleben“<sup>557</sup>.*

Eine sinnvolle Praxisorientierung muss allerdings gut durchdacht sein und darf nicht um der Praxisorientierung Willen erfolgen.

Praktika bieten die besten Möglichkeiten, Wissen zur Anwendung zu bringen und fördern einen praxisorientierten Kompetenzerwerb. Es ist im Rahmen der universitären Ausbildung nicht immer möglich einen Praxisbezug herzustellen. Eine Orientierung an der Praxis kann aber ermöglicht werden, indem relevante Fragestellungen z.B. an empirischem Material erarbeitet werden. So eignen sich die Ergebnisse der ersten Phase hervorragend, um einen guten Praxisbezug herzustellen. Aus der Fülle des vorliegenden Materials musste eine sinnvolle Auswahl getroffen werden. Es zeigte sich, dass die Ergebnisse der 1. Untersuchung für eine Seminarveranstaltung besser geeignet waren, da hier alle Kinder ihre Gottesvorstellungen anhand der gleichen Methode zum Ausdruck brachten.<sup>558</sup> Die Gruppengespräche aus beiden Untersuchungen eigneten sich, um den Entwicklungsstand der gesamten Gruppe zu analysieren und mögliche religionspädagogische Konsequenzen zu erarbeiten. Sie konnten auch im Hinblick auf die Methode „Theologische Gespräche“ analysiert werden.

---

<sup>556</sup> Freudenberger-Lötz/Reiß, Kognitive Aktivierung im theologischen Gespräch mit Jugendlichen, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Befunde und Perspektiven, Münster (2009), 259

<sup>557</sup> <http://www.studis-online.de/HoPo/Bildungsstreik/praxisorientierung.php?seite=2> (16.07.2011)

<sup>558</sup> Die Ergebnisse der 2. Untersuchung bieten zwar einen tieferen Einblick in die individuellen religiösen Vorstellungen und Gottesbilder der einzelnen Kinder, sind aber, was die methodische Vielfalt angeht, zu breit angelegt und zu umfangreich.

Die Ergebnisse ermöglichten den Studierenden einen maximalen Realitätsbezug ohne, dass sie in einer konkreten Unterrichtssituation handeln mussten. Dem Wunsch nach einer stärkeren Vernetzung unterrichtspraktischer Ansätze mit den übrigen Lehrveranstaltungen an der Hochschule kann daher zumindest teilweise<sup>559</sup> entsprochen werden. Es liegt ein „indirekter“ Realitätsbezug vor. Die Studierenden können ihr theoretisches Wissen an der Praxis überprüfen und mögliche religionspädagogische Konsequenzen bedenken. Dieses Vorgehen kann im Hinblick auf anstehende Schulpraktika und späteren Unterricht hilfreich sein.

#### 4.3.2.5 Selbstreflexivität

Hiermit ist im weitesten Sinne auch die Weiterentwicklung in Richtung professioneller Autonomie oder des professionellen Selbst<sup>560</sup> gemeint, was Selbstreflexivität einschließt. Der Entwicklungsschwerpunkt des „Professionellen Selbst“ besitzt eine kompetenzübergreifende Funktion und betrifft letztlich einen Lehrenden in der Gesamtheit seiner lebensweltlichen Bezüge. Eine kritische Wahrnehmung der eigenen Denk- und Handlungsweise ist hierfür erforderlich und von richtungsweisender Bedeutung. Eine kritische Reflexion des eigenen Entwicklungsprozesses während des Seminars oder eine Darstellung der neu gewonnenen Erkenntnisse ermöglicht einen objektiveren Umgang mit den Herausforderungen und sollte in Form eines Essay möglich sein oder anhand einer Hausarbeit erfolgen. Seminarbegleitend sollte anhand von konkreten Fragen über die eigenen Vorstellungen und die religiöse Biografie reflektiert werden, wodurch u.a. auch subjektive Theorien aufgedeckt werden können. Es sollte die Möglichkeit bestehen, im Plenum auftretende Fragen gemeinsam zu besprechen.

---

<sup>559</sup> Freudenberger-Lötz, 2007, 336

<sup>560</sup> Feindt/Eisenbast/Schreiner/Schöll (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Befunde und Perspektiven, Münster (2009), 286/287 oder Journal für die Lehrerbildung, (2011), 6

Selbstreflexivität kann nicht eingefordert oder aufgedrängt werden. Das Individuum entscheidet letztlich, ob es eine Erkenntnis die die eigene Person betrifft, aufnehmen möchte. Irritation kann hier ein guter Impuls sein.

### Methodendesign des ersten Blockseminars

Das Methodendesign beinhaltet je nach Aufgabenstellung unterschiedliche Methoden. Die Studierenden sollen in einer systematischen Abfolge von Einzelarbeitsphasen, Paargesprächen, Gruppenarbeitsphasen und Plenumsgesprächen einen Zugang zu theoretischem Wissen ermöglicht bekommen. Diesen sollen sie hinsichtlich der Gültigkeit an empirischem Material überprüfen können und weiterführend bedenken, indem sie ihr Wissen einerseits zur Anwendung bringen und sich gleichzeitig mit den Erfahrungen und Erkenntnissen anderer vernetzen. Diese Vorgehensweise ermöglicht den Studierenden einen subjektiven, entwicklungspsychologischen und systematisch-theologischen Zugang zu den kindlichen Gottesvorstellungen und ein breites Spektrum, vor dessen Hintergrund auch die eigenen Fragen und Unsicherheiten durchdacht und besprochen werden können. Die drei kompetenzrelevanten Bereiche „Individuum“, „Wissen“ und „Berufsfeld“ sollen dabei immer wieder aufeinander bezogen und miteinander vernetzt werden.

#### 4.3.2.6 Das Individuum

Die LehrerInnenpersönlichkeit ist für den Religionsunterricht ein zentraler Faktor, denn hier geht es nicht nur um Inhalte, sondern immer auch um Beziehungen<sup>561</sup> Für den Professionalisierungsprozess ist es von Bedeutung, die handlungsleitenden Mechanismen der „subjektiven Theorien“ möglichst früh zu erkennen und durch Handlungsalternativen zu ersetzen.<sup>562</sup> Im Rahmen des Seminars können diese subjektiven Theorien zwar nicht umfassend aufgedeckt und analysiert werden, dem Einzelnen aber sehr wohl bewusst werden. Eine reflexive Grundhaltung ermöglicht es wahrzunehmen, dass u.U. falsche Handlungsmuster oder Einstellungen vorliegen. Eine sol-

---

<sup>561</sup> Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll, (2009), 286

<sup>562</sup> Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 71

che Haltung kann z.B. durch einen Blick nach außen (Sozialbezug/ Kontextbezug) und einen Blick nach innen (Selbstwertgefühl/Selbstkritikfähigkeit) weiterentwickelt werden<sup>563</sup> oder durch gezieltes Nachfragen, Gruppenprozesse und das Auslösen von Irritation erfolgen. Auch eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, wie sie z.B. anhand der Entwicklungsverläufe des Kinderglaubens möglich ist, stellt eine gute Möglichkeit zur Selbstreflexion dar.

Die Elemente der Seminarveranstaltung können daher einen prägenden Einfluss auf die spätere Handlungsstruktur der Studierenden nehmen.<sup>564</sup> Ein Arrangement für ein aktives, selbstorganisiertes und bewusstes Lernen sollte, wenn möglich, angeboten werden.<sup>565</sup> „Reflexive Formen der Selbstprüfung“, „Sozialkompetenz“, „vernetztes Denken“, „Vernetzungen von Fächern“ und „Bildung der Persönlichkeitsentwicklung“<sup>566</sup> können im Idealfall eine „Habitualisierung“ begünstigen.

Der Religionslehrer steht im Zentrum des Religionsunterrichts,

*„kein Lehrer, keine Lehrerin kann die Lehrtätigkeit sachgerecht und schülergerecht ausüben, wenn sie ohne innere Beteiligung, ohne „Herz“ exekutiert wird“<sup>567</sup>.*

Eine selbstreflexive Grundhaltung einzuüben, eine Auseinandersetzung mit den individuellen Voraussetzungen ist daher in der kompetenzorientierten Lehrerausbildung unerlässlich.

---

<sup>563</sup> Erpenbeck/Heyse, (2007), 294 (Schaubild)

<sup>564</sup> Wenn Seminare, wenn die Versuche einer Vermittlung schul-extern bzw. universitär erworbenen Wissens keinen Einfluss auf ein pädagogisch angemesseneres Verhalten nehmen, ergibt sich die grundsätzlich kritische Frage nach deren möglicher Handlungsrelevanz (Bohnsack, 2000, 107)

<sup>565</sup> Kommissionen Schulpädagogik/Didaktik und Schulpädagogik/Lehrerausbildung der DGfE: Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. In Erziehungswissenschaft 8 (1997), 7

<sup>566</sup> Vgl.: Wildt, Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung: Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld, in: Bayer/Bohnsack/Koch-Priew/Wildt, (2000), 171

<sup>567</sup> Obst, (2009), 223

#### 4.3.2.7 Wissen

In den vorangegangenen Ausführungen und auch durch empirische Befunde<sup>568</sup> wird deutlich, dass es für Studierende wichtig ist, über elementares Grundlagenwissen zu verfügen oder sich dieses aneignen zu können. Im Hinblick auf eine kompetenzorientierte ReligionslehrerInnenausbildung sollte sich das zu vermittelnde Wissen an den Anforderungen der theologischen Wissenschaft und den Anforderungen<sup>569</sup> des Berufsfeldes orientieren.<sup>570</sup> Ein anspruchsvoller Religionsunterricht, der u.a. auch Theologische Gespräche beinhalten sollte, erfordert die kompetente Vermittlung von Inhalten. Dieses theoretische Wissen sollte immer auch einer eigenen Überprüfung standhalten können. Die Untersuchungen von Gramzow weisen deutlich darauf hin, dass vor allem im Zusammenhang mit Religionsunterricht, Wissen immer in Verbindung mit der persönlichen Überzeugung des Religionslehrers, der Religionslehrerin wahrgenommen wird.<sup>571</sup>

Davon abgesehen bedeutet etwas zu wissen noch nicht, dass der Wissende auch tatsächlich in der Lage ist, dieses Wissen an einen Lernenden verständlich zu weiterzugeben.<sup>572</sup> Fachwissenschaftliches Wissen kann aber als Voraussetzung für eine umfassendere Wahrnehmung angesehen werden. Ein „Mehr“ an Wissen kann sich positiv auf die Vermittlungskompetenz auswirken.<sup>573</sup> Wissensvermittlung gelingt, wenn pädagogische und methodische Fähigkeiten einander sinnvoll ergänzen. Kompetenzorientierung sollte daher auf eine Vernetzung von Teilbereichen ausgerichtet sein, um dem Individuum komplexere, ineinandergreifende Handlungsoptionen zu ermöglichen.

---

<sup>568</sup> Vgl.: z.B. : Freudenberger-Lötz, (2007), Hofmann (2007)

<sup>569</sup> Vgl. dazu: [http://www.ekd.de/bilder/entwicklungsmodell\\_s25.jpg](http://www.ekd.de/bilder/entwicklungsmodell_s25.jpg) (09.07.2011)

<sup>570</sup> Vgl.: Hofmann, (2007), 34 oder EKD (1997)

<sup>571</sup> Vgl. dazu: Gramzow, (2000)

<sup>572</sup> Es ist durchaus denkbar, dass ein Lehrender über umfassendes Wissen zu einem Thema verfügt und dennoch nicht in der Lage ist dieses Thema verständlich zu vermitteln. Lehrende brauchen Vermittlungskompetenz: Es ist wichtig im Hinblick auf den Zuhörer gute und angemessene Methoden zur Vermittlung eines Inhalts zu finden. Die Weitergabe sollte an der Lebenswelt des Zuhörers orientiert sein und an sinnvollen Beispielen erfolgen. Es bedarf der Fähigkeit sich in den Zuhörer hineinversetzen zu können.

<sup>573</sup> Voraussetzung wäre, dass dieses Wissen zu einem besseren Durchdringen eines Themas oder einer Frage beigetragen hat.

Wissen ist notwendig, kann der eigenen Standortbestimmung dienen, sich in die Persönlichkeitsentwicklung einfügen<sup>574</sup> und macht den Lehrenden zum begleitenden Experten.<sup>575</sup> Das spezifische pädagogische Wissen des Lehrer-„Experten“ entsteht allerdings meist erst in der Verschmelzung mit der eigenen Unterrichtserfahrung<sup>576</sup>, kann aber ansatzweise schon durch die Verknüpfung mit konkreten praktisch relevanten Zugängen ermöglicht werden.

#### 4.3.2.8 Das Berufsfeld

Die Studierenden kommen - wie schon erwähnt - während des Seminars nur indirekt mit dem Berufsfeld in Berührung. Die empirischen Daten entstammen zwar konkreten Unterrichtssituationen und weisen deutlich darauf hin, bleiben dennoch theoretisch. Studierende kommen so, ohne dass sie selber aktiv unterrichten müssen, dennoch mit dem Berufsfeld in Kontakt. Es ist wichtig darauf zu achten, dass die Berufsfeldorientierung an berufsfeldrelevante Fragestellungen angebunden wird.

#### 4.3.3 Durchführung und Ergebnisse des ersten Blockseminars

Mit der Durchführung des ersten Blockseminars begann die zweite Phase des gesamten Prozesses. Die Studierenden wurden angeleitet, empirischen Daten<sup>577</sup> von Grundschulkindern hinsichtlich der individuellen Gottesvorstellungen zu analysieren, um einen Zugang zu kindlichem Denken zu bekommen. Dabei sollte theoretisches Wissen direkt zur Anwendung gebracht und die religionspädagogisch- unterrichtspraktische Relevanz erkennbar werden. Im günstigsten Fall sollte ein Professionalisierungsprozess eingeleitet werden und eine Kompetenzerweiterung erfolgen.

---

<sup>574</sup> Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 100

<sup>575</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 223

<sup>576</sup> Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 100

<sup>577</sup> Die erste Untersuchung der ersten Phase ermittelte 21 Briefe, zwei transkribierte Gruppengespräche und zwei Mindmaps. Um den Studierenden ein breiteres Datenspektrum aus unterschiedlichen Schulen und Schulklassen anbieten zu können wurden nun an anderen Grundschulen weitere Untersuchungen gleichen Aufbaus zu Gottesvorstellungen von Kindern durchgeführt. Zu Beginn des Seminars lagen 4 transkribierte Gruppengespräche, verschiedene Mindmaps und 5 Klassensätze mit insgesamt 123 Briefen vor.

Der Ablauf des Seminars wird hier kurz stichpunktartig dargestellt und dann im Einzelnen näher erläutert.

### Ablauf des ersten Blockseminars

Einstieg	Brainwriting, Brief an Calvin
Analyse I	Studenten analysieren die Kinderbriefe und Gruppengespräche und finden eigene Zuordnungskategorien
Theorie	Kategorien „Gottes Sein“ (Härle) Der Kinderglaube (Fetz)
Analyse II	Analyse der Briefe nach systematisch-theologischen Kategorien, Erarbeiten möglicher religionspädagogischer Konsequenzen für den eigenen Unterricht
Methodentraining	Unter Anleitung werden methodische Möglichkeiten ausprobiert und diskutiert

#### 4.3.3.1 Durchführung des ersten Blockseminars

##### Einstieg

Die Studierenden führten, genau wie die Kinder in der ersten Phase, ein Brainwriting durch und schrieben einen Brief an die Comicfigur Calvin.

##### Analyse I

Um herauszufinden, ob es möglich ist, eine Erweiterung der Wahrnehmungskompetenz für Gottesvorstellungen von Grundschulkindern zu erreichen, wurden den Studenten die transkribierten Gruppengespräche, Briefe und Mindmaps jeweils im Klassensatz angeboten und in Kopie zur Verfügung gestellt. Sie wählten Daten aus (Gruppengespräch oder Briefe) und analysierten diese in kleinen Gruppen von zwei oder drei Studenten zunächst nach eigenem Ermessen. Sie waren aufgefordert, geeignete Kategorien zu finden und die Aussagen zum Entwicklungsstand einzelner Kinder bzw. der ganzen Klasse ermöglichen.

## Theorie

(A) Den Studierenden wurden die systematisch-theologischen Kategorien von Härle referiert. An der Tafel wurde eine grobe Übersicht<sup>578</sup> erarbeitet. Es bestand die Möglichkeit, einzelne Bereiche im Plenum zu diskutieren.

Auf der Suche nach geeigneten systematisch-theologischen Kategorien zur Analyse der Daten erwies sich die Dogmatik von Wilfride Härle<sup>579</sup> als gut vermittelbar. Durch einen übersichtlichen Aufbau ermöglichte sie einen unproblematischen Zugang zu den Briefen der Kinder.<sup>580</sup> Die Untergliederung in „Gottes Sein“, „Gottes Wirklichkeit“ und „Gottes Wirken“ und deren Anbindung an drei zentrale Fragestellungen: Wie ist Gott? Existiert Gott? Handelt Gott? ließen sich gut darstellen und lieferten viele Impulse für theologische Gespräche unter den Studierenden.

---

<sup>578</sup> Vgl. Übersicht nächste Seite

<sup>579</sup> Härle, Dogmatik, (2007)

<sup>580</sup> Im Vorfeld wurden die Kinderbriefe und Transkripte nach Härle analysiert, zugeordnet und bewertet, als geeignet befunden und zum Einsatz vorbereitet.

<b>Das Gottesverständnis des christlichen Glaubens nach Wilfried Härle</b>				
<p style="text-align: center;"><b>Wie ist Gott?</b> (Wesen)</p> <p style="text-align: center;">Liebe → Christologie</p> <p style="text-align: center;">Person → (männlich/ Distanz)                   → (weiblich/ Nähe)</p> <p style="text-align: center;">Eigenschaften</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;"> <b>Ausdruck von Distanz</b>                      Eigenschaften die dem Menschen vorenthalten sind: Allmacht/ Allwissenheit/ Ewigkeit/ Unveränderlichkeit                 </td> <td style="padding: 5px;"> <b>Ausdruck von Beziehung</b>                      Eigenschaften die dem Menschen grundsätzlich zugänglich sind: Güte/ Barmherzigkeit/ Gerechtigkeit/ Heiligkeit/ Weisheit/ Liebe                 </td> </tr> </table> <p style="text-align: right;">Hinweis: Kinder beschreiben das <b>Aussehen</b> Gottes</p>	<b>Ausdruck von Distanz</b> Eigenschaften die dem Menschen vorenthalten sind: Allmacht/ Allwissenheit/ Ewigkeit/ Unveränderlichkeit	<b>Ausdruck von Beziehung</b> Eigenschaften die dem Menschen grundsätzlich zugänglich sind: Güte/ Barmherzigkeit/ Gerechtigkeit/ Heiligkeit/ Weisheit/ Liebe	<p style="text-align: center;"><b>Existiert Gott?</b> (Wirklichkeit)</p> <p>Drei religionskritische Infragestellungen der „Wirklichkeit Gottes“</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Illusionsverdacht</li> <li>2. Naturalistische Antithese</li> <li>3. Theodizee – Frage</li> </ol> <p>-----</p> <p style="text-align: center;">Existenz oder Wirklichkeit?</p> <p>Christliches Verständnis der „Wirklichkeit Gottes“:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ereignis → Ermöglichung der Erkenntnis                   → Erkenntnis der Wirklichkeit Gottes Wirken</li> <li>2. Beziehung → zu sich selbst (intern)                           → zur Welt (extern)</li> <li>3. Verborgenheit ≠ (nichtAbwesenheit!) Gott erschließt sich im Verborgenen/ in der Tiefe</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Handelt Gott?</b> (Wirken)</p> <p style="text-align: center;">„<u>wirken</u>“ oder „<u>handeln</u>“?</p> <p>Deistischer Ansatz – „nur“ Schöpfer Determinismus – Gott regelt alles</p> <p>Gott gibt den Menschen die Möglichkeiten, bewusst zu wählen und zu handeln.</p> <p>Bedingung welthafter Daseins:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schöpfung Liebe realisiert sich in Kreativität/schöpferisch/ Vollendung - Daseinskonstituierung</li> <li>- <b>Geschichtliches Wirken</b> (bleibt undurchschaubar und rätselhaft)</li> <li>- <b>Vorsehung</b> (von Gott gewährte Möglichkeit) Mitwirkung Lenkung Zulassung Hinderung/ Begrenzung Leitung</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Engel als Boten</b> <b>Gebet des Menschen</b></p> <p style="text-align: right;">Klage Bitte und Fürbitte Dank und Lob</p>
<b>Ausdruck von Distanz</b> Eigenschaften die dem Menschen vorenthalten sind: Allmacht/ Allwissenheit/ Ewigkeit/ Unveränderlichkeit	<b>Ausdruck von Beziehung</b> Eigenschaften die dem Menschen grundsätzlich zugänglich sind: Güte/ Barmherzigkeit/ Gerechtigkeit/ Heiligkeit/ Weisheit/ Liebe			

**(B)**Die Studierenden erarbeiteten zunächst in Einzelarbeit einen Text zur Entwicklung des Kinderglaubens von Fetz und tauschten sich anschließend in einem Paargespräch über ihre eigene Entwicklung aus.

## Analyse II

Die systematisch-theologischen Ansätze wurden nun zur Analyse der empirischen Daten herangezogen. Die Studierenden analysierten die Daten erneut und ordneten die Äußerungen der Kinder nun problemlos den systematisch-theologischen Kategorien von Härle zu. Aus den Ergebnissen erarbeiteten sie gute konzeptionelle Vorschläge und Handlungsoptionen. Die Relevanz systematisch-theologischen Wissens im Kontext sinnvollen religionspädagogischen Handelns wurde erkannt.

## Methodentraining

Anhand der erarbeiteten religionspädagogischen Konsequenzen konnten nun verschiedene kreative methodische Möglichkeiten ausprobiert werden. Alle Methoden wurden anschließend im Hinblick auf ihre Eignung für die entsprechenden Schulstufen und die Einsatzmöglichkeiten diskutiert.

### 4.3.3.2 Ergebnisse und Seminarreflexion des ersten Blockseminars

Die Durchführung des Seminars verlief im Wesentlichen wie geplant. Die mündlichen Rückmeldungen der Studierenden waren positiv. Kritisch wurde angemerkt, dass für den systematisch-theoretischen Teil zu wenig Zeit zur Diskussion blieb. Insgesamt hätten die Studierenden gerne mehr Zeit zum gemeinsamen Austausch und zur Diskussion einzelner Themen gehabt. Einige Studierende gaben an, dass sie eigene Studien gleichen Aufbaus durchführen und in einer Hausarbeit reflektieren wollen.

## Einstieg

Die Studierenden arbeiteten konzentriert und intensiv an den Briefen und machten anschließend deutlich, dass sie diese Aufgabe als herausfordernd und schwierig empfanden.

## Analyse I

Die meisten Studierenden entschieden sich für eine Analyse der Briefe. Sie bekamen jeweils einen Klassensatz (von unterschiedlichen Schulklassen) zur Verfügung gestellt. Es bereitete den Studierenden keine Probleme, einen eigenen Zugang zu den Daten zu finden. Zwei Gruppen konnten trotz anfänglicher Schwierigkeiten letztlich gute Ergebnisse erarbeiten. Die Studierenden äußerten sich erstaunt über die komplexen Gedanken und anspruchsvollen Fragen der Kinder: *„Was ich anfangs nie gedacht hätte ist, dass mir die logischen Ansätze der Kinder als Denkanstöße dienten. Ich hab die Welt mit anderen Augen gesehen“*<sup>581</sup> ... *„Ich habe bisher angenommen, dass Kinder meistens an den biblischen Geschichten interessiert sind und nur bedingt existenzielle Fragen stellen ... Ich habe niemals damit gerechnet, dass Kinder diesen Alters solch interessante Gedanken zum Thema Gott, dessen Existenz und Handeln und zur Evolutionstheorie haben können. Dabei ist mir deutlich geworden, dass sich auch die sprachliche Ebene der Kinder verändert und sie vom bildlichen Glauben zur Symbolik übergehen.“*<sup>582</sup>

## Theorie

Die Studierenden äußerten sich in der Reflexion durchweg positiv zur theoretischen Auseinandersetzung mit den systematisch-theologischen Kategorien zum Gottesbegriff nach Härle.

Es muss deutlich darauf hingewiesen werden, dass auch andere systematisch-theologische Ansätze zur Analyse hätten herangezogen werden können. So stellt sich die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, exemplarisch nur einen systematischen Theologen auszuwählen. Möglicherweise wäre eine sinnvolle Kombination verschiedener Ansätze zur Gottesthematik, die ganz gezielt zum Zweck der systematischen Analyse kindlicher Äußerungen ver-

---

<sup>581</sup> Hausarbeit A

<sup>582</sup> Hausarbeit C

wendet werden könnte, ebenso zielführend. Es wäre ein interessanter Ansatz, sich unter diesem Aspekt intensiv mit unterschiedlichen systematisch-theologischen Ansätzen zu verschiedenen Themen oder Fragestellungen auseinanderzusetzen und nach Möglichkeiten zu suchen, diese religionspädagogisch relevant zur Anwendung zu bringen.

Die Erarbeitung des Textes zum Kinderglauben von Fetz<sup>583</sup> und die Typologie möglicher Entwicklungsverläufe erfolgte zunächst in Einzelarbeit. Im anschließenden Kleingruppengespräch zeichneten sich intensive Gespräche unter den Studierenden ab.

## Analyse II

Die Ergebnisse dieser Untersuchung machen deutlich, dass viele Studierende mithilfe der systematisch-theologischen Kategorien sehr gut in der Lage waren, die kindlichen Äußerungen zuzuordnen, weiterführende religionspädagogische Ansätze zu erarbeiten und sie darüber hinaus weitere Impulse für ihr eigenes Denken mitnehmen konnten:

*„Das (...) Wissen hat mir im Hinblick auf meine persönliche Entwicklung sehr geholfen. Durch das Kennenlernen der drei bedeutenden Grundfragen von Härle zu dem Wesen Gottes, zu seiner Wirklichkeit und seinem Handeln habe ich eine Struktur gezeigt bekommen, die Grundschulkindern wie auch mir selbst dabei helfen kann, über Gott, seine Existenz und sein Wirken nachzudenken“<sup>584</sup>. „Während des Seminars war ich Kind, Schüler und Lehrer, was mir geholfen hat, die Dinge aus einer anderen Perspektive zu betrachten“<sup>585</sup>.*

## Methodentraining

Die erarbeiteten weiterführenden Handlungsmöglichkeiten wurden auf sehr kreative Weise methodisch umgesetzt und mit viel Engagement präsentiert.

---

<sup>583</sup> Fetz, (1995), 22-36

<sup>584</sup> Hausarbeit E

<sup>585</sup> Hausarbeit A

Die anschließende Diskussion der einzelnen Methoden im Hinblick auf ihre Eignung für entsprechende Schulstufen zeigte, dass sich bei den Studierenden nicht nur in Bezug auf ihre Wahrnehmung von Gottesvorstellungen ein Professionalisierungsprozess vollzogen hatte.

#### 4.3.4 Fazit des ersten Blockseminars

Als Ergebnisse lagen am Ende des ersten Blockseminars Hausarbeiten und Essays der Studierenden vor. Ansatzweise fanden sich in ihren schriftlichen Ausarbeitungen ausbildungskritische Anmerkungen. Wenn Studierende äußern, dass *„sich angehende Lehrpersonen darüber nicht bewusst (sind), was den Religionsunterricht und einen guten Religionslehrer auszeichnet“*, und behaupten, dass ihnen *„die grundlegende Basis (fehlt), um den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu dem Thema „Gott/ Gottesvorstellung“ aufweisen zu können“*<sup>586</sup>, spricht daraus vor allem der Wunsch und die Erwartung, an diesem Tatbestand etwas zu ändern. Dies deckt sich teilweise mit den Aussagen, die Boeger/Tobinski<sup>587</sup> zur Bewertung des Lehramtsstudiums aus Sicht der Studierenden anführen.

In den unterschiedlichen Gesprächsphasen trafen immer wieder Studierende mit unterschiedlichen eigenen Prägungen und Vorstellungen aufeinander. Es bestand das Bedürfnis, sich auszutauschen. Studierende sollten daher die Möglichkeit bekommen, sich über ihre eigenen Vorstellungen untereinander austauschen zu können. Offensichtlich ist ein solcher Meinungsaustausch zu selten möglich. In Summe ließ das vermuten, dass neben den fachlichen Aspekten vor allem der individuelle Prozess von Bedeutung ist. Um dieses Phänomen besser eingrenzen zu können, muss dieser Beobachtung genauer nachgegangen werden.

Die Professionalisierung der Wahrnehmungskompetenz auf mehreren Ebenen kann als ein wichtiger Baustein für eine zukunftsorientierte Religions-

---

<sup>586</sup> Hausarbeit G

<sup>587</sup> Boeger/Tobinski, Ist das Lehramtsstudium „ineffektiv und praxisfern?“, in: Journal für Lehrerbildung, (2/2011), 58 f

lehrausbildung angesehen werden. Die Wahrnehmung der Gottesvorstellungen von Kindern ist hier lediglich ein religionspädagogisch relevanter Teilaspekt. Es hat sich bei der Durchführung gezeigt, dass es den Studierenden problemlos gelang, die Gottesvorstellungen von Kindern zu erfassen, solange sie nicht einer konkreten unterrichtlichen Situation ausgesetzt sind. Die gegebene Distanz eröffnete die Möglichkeit, sich intensiv auf die Aussagen der Kinder einzulassen. Darüber hinaus gelangte auch das eigene Denken, die eigenen Vorstellungen ins Blickfeld des Betrachters.

*„Mir zeigen die Briefe der Kinder, dass der Glaube etwas ist, das sich entwickelt und wächst. Zumindest ist das der Idealfall, auch wenn es nicht immer der leichteste Weg ist. Oftmals scheint es einfacher zu sein, die Existenz Gottes zu verneinen. Denn dann kann man vielen Fragen und Unklarheiten ausweichen. Ich denke allerdings, dass es sehr wichtig ist sich diesen Fragen und Krisen zu stellen. Denn letztlich reichen die Glaubensfragen viel weiter in die eigene Entwicklung und in die Art und Weise, wie man mit anderen Menschen umgeht, als man sich wahrscheinlich vorstellen kann“<sup>588</sup>.*

Der hier beschriebene Zugang kann auch für spätere Praktika hilfreich sein und Berührungängste abbauen. Eine Studentin formulierte dazu:

*„Da ich selber schon oft von Zweifeln – was meinen eigenen Glauben betrifft – geplagt worden bin, war ich mir nicht sicher, ob ich Kindern zu allen Fragen auch die richtigen Antworten geben kann. (...) Das Seminar hat mich (...) sicherer gemacht, was die Themen „Gott und Glaube“ betrifft“<sup>589</sup>.*

#### 4.3.5 Konsequenzen

Als Ergebnis ihrer Erfahrungen mit der Forschungswerkstatt<sup>590</sup> und aufgrund der daraus resultierenden Konsequenzen, die seitens der Studierenden formuliert werden, fordert Freudenberger-Lötz eine stärkere Vernetzung von

---

<sup>588</sup> Hausarbeit H

<sup>589</sup> Hausarbeit J

<sup>590</sup> Vgl.dazu:Freudenberger-Lötz, (2007), 246 f

Theorie und Praxis.<sup>591</sup> Diese kann, so zeigen es die Ergebnisse des ersten Blockseminars, auch schon in einer sehr frühen Phase des Studiums und ohne einen direkten Praxisbezug geschehen. Eine erhoffte Kompetenzerweiterung ist zumindest aus Sicht der Studierenden eingetreten und die Vernetzung von Theorie und Praxis hat sich als sinnvoll und motivierend erwiesen. Dieses Vorgehen bietet darüber hinaus Ansätze für theologische Gespräche unter Studierenden:

*„Im Verlauf der Reflexion des Seminars habe ich erkannt, dass ich ... mich aber noch weiterentwickeln (muss), wozu eigene Überlegungen sowie Impulse durch andere Personen oder auch Texte notwendig sind. Diese wurden (...) in vielfältiger Form durch Vorträge, Gespräche mit Kommilitonen und Auseinandersetzungen mit religiösen Themen gegeben“<sup>592</sup>.*

Es zeichnet sich eine forschende Grundhaltung ab, die ein selbstorganisiertes Lernen positiv beeinflussen kann.<sup>593</sup> Es entstand ebenfalls ein Bewusstsein dafür, dass eine persönliche Weiterentwicklung von Bedeutung ist.<sup>594</sup> Die Ergebnisse des ersten Blockseminars können zwar nicht mit den Erfahrungen der Studierenden in der Forschungswerkstatt gleichgesetzt werden, bieten aber ein gutes erstes Lernfeld und eine solide Vorbereitung darauf, in Zukunft selbstständig und erfolgreich Theologische Gespräche führen zu können.

## Beobachtung

Gleich zu Beginn des Seminars war zu beobachten, dass die Studierenden anfangen ihre eigene Sichtweise zu hinterfragen:

*„Mir (...) ist dabei aufgefallen, dass ich mir bisher kein klares Bild von Gott gemacht habe. Bis zu dem Seminar musste ich mich mit der Frage „Wer*

---

<sup>591</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 336

<sup>592</sup> Hausarbeit E

<sup>593</sup> Erpenbeck/Heyse, (2007), 27

<sup>594</sup> Heis/Mascotti-Knoflach, Zum forschenden Habitus an pädagogischen Hochschulen. Ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung von Lehrer/innen, Innsbruck (2010), 32

*und wie ist Gott?“ nicht auseinander setzen und mir eine eigene Meinung dazu bilden. Dieser Gedanke hat mich auch noch lange nach dem Seminar beschäftigt<sup>595</sup>.*

Selbstreflexionsmomente waren während des gesamten Seminars zu erkennen und traten viel deutlicher zutage als angenommen werden konnte. Die Studierenden fühlten sich teilweise zu einer individuellen Standortbestimmung ermutigt und aufgefordert. Es ist anzunehmen, dass sich die „subjektive Theologie“ einiger Studierender verändert hat, wie diese Äußerung zeigt:

*„Nun kann ich sagen, dass ich von der eher einfachen Gottesvorstellung zu einer konkreteren und durchaus auch durchdachten Vorstellung gekommen bin“<sup>596</sup>.*

Die dargestellten Ergebnisse ermutigten zu einem zweiten Blockseminar gleichen Aufbaus, wobei der Versuch unternommen werden sollte, die individuellen Entwicklungen zu dokumentieren, um diese nachfolgend besser auswerten zu können.

#### **4.3.6 Planung des zweiten Blockseminars**

Die Konzeption des ersten Seminars hatte sich als sinnvoll erwiesen. Einzelne Phasen der Veranstaltung sollten aber erneut überdacht und einzelne Veränderungen vorgenommen werden.

Um einen besseren Überblick behalten zu können, wurde das empirische Datenmaterial eingegrenzt. Als Zugang zu den Gottesvorstellungen von Kindern wurden nur noch die Kinderbriefe zur Verfügung gestellt<sup>597</sup> und als systematisch-theologische Bezugs- und Analysegröße wurde, gerade im Hinblick auf die positiven Äußerungen der Studierenden, weiterhin mit der

---

<sup>595</sup> Hausarbeit B

<sup>596</sup> Hausarbeit A

<sup>597</sup> Die anderen Daten konnten von den Studierenden auf Nachfrage eingesehen und in Form einer Hausarbeit analysiert werden.

Dogmatik von Härle gearbeitet. Die in der Einführungsveranstaltung zu Religionspädagogik empfohlene Fachliteratur<sup>598</sup> wurde vorausgesetzt und die im ersten Blockseminar verwendete Studie von Fetz<sup>599</sup> wurde erneut erarbeitet.

Der Aufbau des ersten Blockseminars wurde hinsichtlich des Ablaufs beibehalten. Um die individuellen Entwicklungsprozesse der einzelnen Teilnehmer sinnvoll dokumentieren zu können und dabei auch individuelle Statements zu ermöglichen, wurden die Teilnehmer gebeten, seminarbegleitend Fragen zu beantworten.

Bei der Planung der Veranstaltung wurde festgelegt, in welchen Phasen des Blockseminars die Studierenden Fragen zur persönlichen Bedeutung und Beurteilung bestimmter Inhalte schriftlich und anonym beantworten sollen. Aus diesen Daten wurden letztlich die „drei Typen“ studentischer Gottesvorstellungen herausgearbeitet.

#### **4.3.7 Durchführung und Ergebnisse des zweiten Blockseminars**

Die folgende Darstellung liefert einen kurzen Überblick über die gesamte Veranstaltung, die ohne Störungen oder Unterbrechungen verlaufen. Eine differenziertere Diskussion und Auswertung erfolgt anschließend. Die Fragen, die von den Studierenden beantwortet werden sollten, sind jeweils direkt in den Ablauf eingefügt (grün-kursiv).

---

<sup>598</sup> Vgl.: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_aktuelles/a\\_kindliche\\_entwicklung/s\\_1450.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_aktuelles/a_kindliche_entwicklung/s_1450.html)

<sup>599</sup> Fetz, (1995)

Die Untersuchung basiert auf drei Erhebungen, welche 1983/ 84 und 1987 und 1993/94 in Freiburg/ Schweiz mit denselben Probanden durchgeführt wurden, Sie begannen in Form einer Querschnittuntersuchung einer Altersspanne von 5-19 Jahren, die sich pro Lebensjahr aus vier Probanden verschiedenen Geschlechts und verschiedener Konfession zusammensetzte. Für die zweite und dritte Erhebung, mit welcher die Studie die Form einer Längsschnittstudie annahm, wurde die Probandenzahl auf die interessanteren Fälle reduziert. Die Probanden wurden in halbstandardisierten klinischen Interviews mittels eines speziell entwickelten Fragenrasters nach ihren Vorstellungen über den Ursprung und die Entwicklung der Welt befragt. Die Untersuchung wird in Fetz/ Reich/ Valentin (1992) (ohne die Ergebnisse der dritten Erhebung) vorgestellt; vgl. auch Fetz/ Oser (1986), Fetz/ Reich (1989))

### Ablauf des zweiten Blockseminars:

Einstieg	Kleingruppengespräch, Brief an Calvin
Analyse I	Studenten analysieren die Kinderbriefe und Gruppengespräche und finden eigenen Zuordnungskategorien
Theorie	Kategorien „Gottes Sein“ (Härle) Der Kinderglaube (Fetz)
Analyse II	Analyse der Briefe anhand der Kategorien von Härle, Erarbeiten möglicher religionspädagogischer Konsequenzen für den eigenen Unterricht
Methodentraining	Unter Anleitung werden methodische Möglichkeiten ausprobiert und diskutiert
Reflexion	Seminarreflexion und Kritik

#### 4.3.7.1 Durchführung des zweiten Blockseminars

##### Einstieg

In kleinen Gruppen (2-3 Personen) wurde besprochen, was einen guten Religionslehrer ausmacht. Die Ergebnisse wurden gesammelt, es folgt ein Gespräch im Plenum.

Den Studierenden wurde der Aufbau der ersten Untersuchung der ersten Phase (Brief an Calvin) kurz dargestellt. Der Comic Strip wurde vorgestellt und die Studierenden schrieben, wie zuvor die Schülerinnen und Schüler, einen Brief an die Comicfigur Calvin. Sie waren aufgefordert, ihre eigene Sichtweise darzustellen und zu versuchen, Calvin die „Frage nach Gott“ zu beantworten. Die studentischen Briefe wurden eingesammelt.

Plenumsfrage: Wie sind sie mit der Aufgabe klar gekommen?

##### Analyse I

Den Studierenden wurden die Kinderbriefe jeweils im Klassensatz ausgehändigt. Sie bearbeiteten in Gruppen von zwei oder drei Studierenden die folgenden Arbeitsaufträge:

- (1) Lesen Sie die Briefe der Kinder und formulieren Sie einen ersten Eindruck.

- (2) Ordnen Sie die Briefe nach eigenem Ermessen. Welche Vermutungen haben Sie hinsichtlich der Lerngruppe (oder einzelner Schüler)?
- (3) Stellen Sie sich vor: Sie sind Lehrer dieser Klasse! Hätte das Ergebnis Ihrer Analyse Konsequenzen hinsichtlich Ihrer zukünftigen Unterrichtsgestaltung?

Anschließend fanden sich die Gruppen, die gleiche Klassensätze bearbeitet hatten zusammen und diskutierten die Ergebnisse.

## Theorie

Die systematisch-theologischen Kategorien von Härle wurden vorgestellt und gemeinsam eine Übersicht an der Tafel erstellt.<sup>600</sup> Es bestand die Möglichkeit zur anschließenden Diskussion einzelner Aspekte im Plenum. Die Studierenden beantworteten die Frage:

- (4) Härle: Verändert dieses Wissen Ihre eigenen Vorstellungen?
- (5) Was erfahren Sie über sich selbst?

Die typischen Merkmale des Kinderglaubens wurden anhand der Studie von Fetz zu möglichen Entwicklungsverläufen des Kinderglaubens zunächst in Einzelarbeit und dann in kleinen Gruppen erarbeitet. Anschließend erfolgte eine individuelle Reflexion im Hinblick auf die Entwicklung des eigenen Kinderglaubens anhand der Frage:

- (6) Fetz: Wie hat sich Ihr Kinderglaube entwickelt?

## Analyse II

Es folgte eine zweite Analyse der Kinderbriefe und Zuordnung der kindlichen Äußerungen zu den Kategorien von Härle.

- (7) Analysieren Sie die Briefe erneut und ordnen Sie die Aussagen in den Briefen den Kategorien von Härle zu.
- (8) Was stellen Sie bezüglich der Lerngruppe fest?
- (9) Wie würden Sie in dieser Klasse in Zukunft weiterarbeiten?

Anschließend wurden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

---

## Methodentraining

Verschiedene kreativ-methodische Möglichkeiten konnten erprobt werden.

Unterschiedliche Möglichkeiten eines kreativen Zugangs zu den Gottesvorstellungen von Kindern wurden theoretisch besprochen und schulstufenspezifisch diskutiert.

Verschiedene Methoden wurden in unterschiedlich großen Interessengruppen praktisch ausprobiert, anschließend die Ergebnisse im Plenum kurz vorgestellt und hinsichtlich der Eignung beurteilt und diskutiert.

## Abschlussreflexion

- (10) Was ist Ihnen persönlich im Verlauf des Seminars wichtig geworden?

Abschließende

- Seminarreflexion und Kritik
- Bedeutung der eigenen Standortbestimmung / Positionierung zum Thema
- Religionspädagogische Relevanz des Erkennens der Ausgangssituation von Grundschulklassen
- Persönliches Fazit anhand der Frage: Was ist Ihnen persönlich im Verlauf des Seminars wichtig geworden?

### 4.3.7.2 Ergebnisse und Seminarreflexion des zweiten Blockseminars

Die Durchführung des Seminars verlief ohne Probleme. Die Teilnehmerzahl hatte sich im Vergleich zum ersten Blockseminar verdoppelt. In den Plenumsgesprächen zeigten sich die Studierenden engagiert und interessiert.

## Einstieg

Die Einstiegsfragestellung wurde sowohl in den kleinen Gruppen als auch im Plenum intensiv diskutiert. Der Aufforderung, einen Brief an einen imaginären kleinen Jungen zu schreiben, wurde etwas irritiert, aber ohne weitere Diskussion entsprochen. Es zeigte sich, dass diese Aufgabe für einige Studierende eine spannende Herausforderung war. Alle arbeiteten konzentriert

und mit gebotener Ernsthaftigkeit an den Briefen. Die anschließende Diskussion eröffnete, dass viele Studierende die Aufgabenstellung als sehr anspruchsvoll und herausfordernd empfanden. Die Briefe wurden eingesammelt.

### Analyse I

Die Studierenden konnten zwischen unterschiedlichen Klassensätzen auswählen, lasen die Kinderbriefe und begannen damit, die Aufgaben zu bearbeiten. Es erfolgte eine erste Analyse der Kinderbriefe. Einige Gruppen zeigten sich sehr erstaunt und waren überrascht, was sie in den Kinderbriefen vorfanden. Der erste Zugang zu den Briefen gestaltete sich unproblematisch. Die Analyse zeigte, dass die Gruppen sehr unterschiedliche Zugänge wählten. Anschließend fanden sich die Gruppen, die gleiche Klassensätze bearbeitet hatten, zusammen und diskutierten ihre Ergebnisse.

### Beispiel eines von einer Studentengruppe erarbeiteten Schaubildes:



Abbildung 25. Beispiel für eine erste Analyse der Kinderbriefe<sup>601</sup>

<sup>601</sup> StudentIn 21

## Theorieblock

Der eher kompakt gehaltene Theorieblock forderte konzentriertes Mitarbeiten und Mitdenken. Bei der Reflexion des Seminars wurde von den Studierenden darauf hingewiesen, dass es gut gewesen wäre, für diesen Teil mehr Zeit einzuplanen. Die theologischen Gespräche, die sich in diesem Teil ergaben, waren äußerst interessant. Die Beantwortung der Fragen erfolgte sehr gewissenhaft.

Die Erarbeitung des Textes von Fetz gestaltete sich etwas schwerfälliger. Eine direkte Kombination mit den Kategorien von Härle scheint rückblickend nicht günstig zu sein, da die Studierenden noch mit systematisch-theologischen Kategorien von Härle beschäftigt zu sein schienen. Es hatte den Anschein, dass sie sich zunächst noch mit ihren eigenen Gottesvorstellungen auseinandersetzen wollten. Diese Vermutung ließ sich durch die Daten belegen, wie sich im weiteren Verlauf noch zeigen wird.

## Analyse II

Die zweite Analyse verlief wie geplant. Alle Studierenden konnten, wie erwartet, gut mit den Kategorien von Härle arbeiten und äußerten sich durchweg positiv.

### Beispiel für eine zweite Analyse nach Härle:

<b>Wie ist Gott?</b>	
<i>(nicht) allmächtig:</i>	1
<i>nett:</i>	9
<i>hilfsbereit:</i>	8
<i>böse:</i>	2
<i>barmherzig:</i>	1
<i>lieb:</i>	4
<i>männlich:</i>	2
<i>Distanz / Unzugänglichkeit:</i>	1
<i>allwissend:</i>	2
<i>Allmacht/Herrscher:</i>	2
<i>Mut:</i>	2
<i>Allgegenwart:</i>	2

Beschützer:	5
ehrlich:	2
großzügig:	1
<b>Existiert Gott?</b>	
(nicht) im Himmel:	1
Gott als Ursprung:	1
Gott als Freund:	1
unsichtbar:	7
im Himmel:	4
Menschen haben Gott lieb:	1
<b>Handelt Gott?</b>	
Schöpferaspekt:	12
Mensch soll nach Gottes Gesetzen handeln:	4
Jesus für die Menschen:	1

Ergänzende Hinweise:

- Einige Jungen sehen Gott als männlich
- Überwiegend Schöpferaspekt
- Die meisten Kinder beschreiben, WIE Gott ist.

### Beispiel für ein religionspädagogisches Fazit

- Das Denken der Kinder über Gott entspricht ihrem Alter.
- Sie beschreiben Gott so, wie es für sie plausibel ist.
- Der Glaube an Gott ist für alle Kinder (bis auf ein Kind) noch selbstverständlich, das sollte man im Blick behalten.
- Hauptsächlich beschrieben die Kinder „wie“ Gott ist – warum?
- Im Unterricht wurden vermutlich Schöpferaspekt und die 10 Gebote besprochen.
- Weiterführende Impulse im Bereich „Handelt Gott?“ wären erforderlich und könnten hilfreich sein, da hier noch Defizite zu sein scheinen.
- Theologische Gespräche im Bereich „Existiert Gott?“ könnten auch hilfreich sein, da hier bei manchen Kindern noch Defizite sind. Das merkt man daran, dass sie absolut davon überzeugt sind, dass Gott existiert. Sie geben aber kaum Begründungen oder Hinweise darauf, warum sie so sicher sind, dass er existiert. Das könnte ihnen bei der Entwicklung helfen.<sup>602</sup>

---

<sup>602</sup> StudentIn 21

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass es den Studierenden möglich war, sinnvolle religionspädagogische Schlüsse zu ziehen. Sie hatten ein Gefühl für kindliches Denken entwickelt und waren dadurch in der Lage auch weiterführende gute methodische Ansätze zu bedenken.

### **Methodentraining**

Der praktisch-methodische Teil zeichnete sich durch engagierte Mitarbeit der Studierenden aus. Die verschiedenen methodischen Vorschläge wurden ausprobiert, die durchweg gelungenen Ergebnisse präsentiert und abschließend religionspädagogisch relevant hinsichtlich der Eignung diskutiert.

### **Abschlussreflexion**

Die Durchführung des Seminars kann als gelungen bezeichnet werden, auch wenn hier und da noch Verbesserungen vorgenommen werden können. Die kritischen Anmerkungen der Studierenden richteten sich, wie bereits erwähnt, gegen den zu kompakten Theorieteil. Außerdem empfanden sie die Fragebögen z.T. als störend.

In den schriftlichen Ausarbeitungen äußerten sie dann, dass sie es rückblickend als hilfreich empfanden, dass sie an zentralen Punkten aufgefordert waren, die eigene Sicht zu dokumentieren, und ihnen gerade dies geholfen hat, die eigenen Ansätze kritisch zu betrachten und weiterführende Impulse aufzunehmen.

#### 4.4 Die dritte Phase

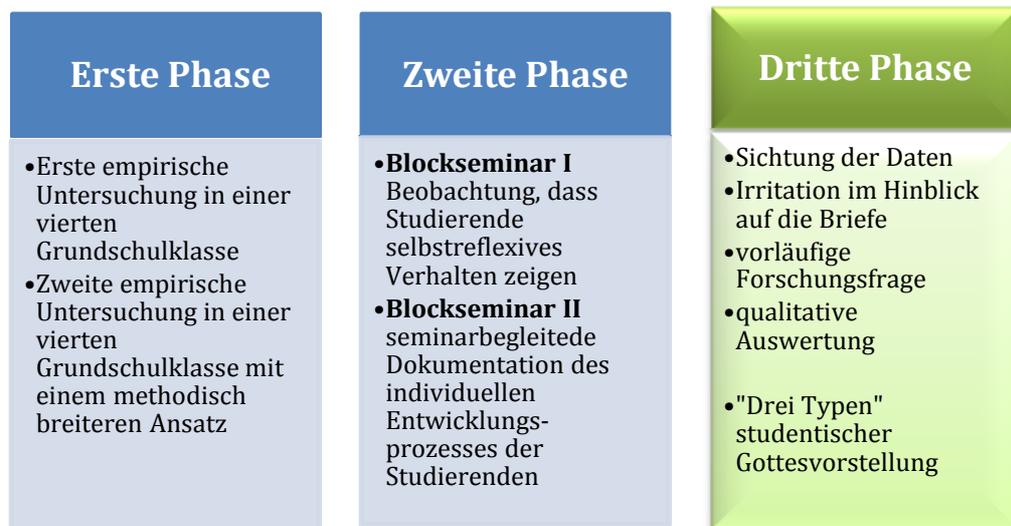


Abbildung 26.

Die Ergebnisse der studentischen Dokumentationen wurden nun gesichtet und einem qualitativen Auswertungsprozess unterzogen. Der Auswertungsprozess gestaltete sich umfangreich und wird daher im nun folgenden eigenen Teil genauer dargestellt.

---

# **Analyse und Auswertung der Daten**

## 5 Qualitative Auswertung der studentischen Daten

### 5.1 Allgemeine Ausgangsfragen

Die vorliegenden handschriftlichen Daten der Studierenden wurden transkribiert und digitalisiert. Die Auswertung der Ergebnisse beruht auf 38 Datensätzen und gestaltete sich aufgrund der Fülle des Datenmaterials zunächst unübersichtlich. Hierbei galt es zu entscheiden, welche Daten im Hinblick auf das Forscherinteresse am aussagekräftigsten sind. Diese Entscheidung hing jedoch maßgeblich von der Forschungsfrage ab, die zu Beginn der Auswertung noch nicht eindeutig formuliert war.

Im Wesentlichen taten sich zwei Wege auf:

1. Es konnte der Frage nachgegangen werden, ob ein Professionalisierungsprozesses bei den Studierenden stattgefunden hat und ob erkennbar ist, ob dieser im Zusammenhang mit der Konzeption des Seminars steht.
2. Es konnte aber auch eine Analyse des individuellen Entwicklungsprozesses der Studierenden anhand von ausgewählten, aussagekräftigen Daten erfolgen, um ggf. Theorien für künftige kompetenzorientierte Seminarplanungen entwickelt zu können.

Die Bedeutung einer selbstreflexiven Grundhaltung im Hinblick auf die individuelle Entwicklung kann auf beiden Wegen herausgearbeitet werden. Eine erste Sichtung der Daten ergab, dass die Studierenden zumindest subjektiv eine Kompetenzerweiterung in mehreren Bereichen empfanden. Ob dies auch tatsächlich der Fall war oder ob es sich lediglich um ein individuelles Empfinden handelt, muss offen bleiben. Die Untersuchungen zu Professionalisierungsprozessen von Studierenden im Rahmen der Forschungswerkstatt geben im Hinblick auf diese Fragestellung wesentlich bessere Einblicke.

Die studentischen Daten, die im Hinblick auf den erhofften Kompetenzerwerb ermittelt wurden, sind umfangreich und detailliert und dokumentieren, dass religionspädagogisches Arbeiten mithilfe systematisch-theologischer Kategorien den Studierenden einen guten Zugang zur Analyse der kindlichen Gottesvorstellungen eröffnet und weiterführende unterrichtliche Pla-

nung erleichtern kann. Durch die Verschränkung von Religionspädagogik und Systematischer Theologie erkennen die Studierenden die Relevanz Systematischer Theologie für zielführendes religionspädagogisches Arbeiten. Die Forschungslogik spricht in diesem Fall von „Subsumtionslogik“, einer Theorieprüfung, bei der Theorien von außen an einen Forschungsgegenstand herangetragen, operationalisiert und standardisiert geprüft werden.<sup>603</sup> Die Analysearbeit der Studierenden bestätigt in diesem Zusammenhang lediglich eine bereits vorhandene Theorie.<sup>604</sup>

## 5.2 Prozess der Datenauswahl

Der Ansatz, sich der individuellen Entwicklung der Studierenden zuzuwenden, obwohl diese sich nur undeutliche abzeichnete, erschien vielversprechender. Anfangs war unklar, was sich überhaupt aus den Daten herausarbeiten lassen würde und welche Daten weiter Verwendung finden mussten.

Ein erster Schritt bestand darin, das Datenmaterial unter dem Aspekt der individuellen Entwicklung einzugrenzen. Die interessanten Teile sollten genauer betrachtet, weniger aussagekräftige Teile verworfen werden. Die studentischen „Briefe an Calvin“ waren von Anfang an auffällig. Sie waren als methodischer Einstieg in das Thema gedacht und sollten nicht mit in die Auswertung einbezogen werden.

Als Leser hatte man den Eindruck, dass die meisten Briefe der Studierenden keinen überzeugenden Zugang zu Kindern herstellen konnten. Viele Briefe vermittelten das Gefühl, der Autor sei mit der Aufgabenstellung überfordert und es war zu vermuten, dass es den Studierenden an grundlegendem Wissen fehlte.

---

<sup>603</sup> [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:oW4I9ztZp7QJ:www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Ohlhaber\\_QualitativeForschung.pdf+subsumtionslogik](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:oW4I9ztZp7QJ:www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Ohlhaber_QualitativeForschung.pdf+subsumtionslogik) (13.07.2011)

<sup>604</sup> Subsumtionslogisches Vorgehen: „Das subsumtionslogische Vorgehen ist gegenüber dem rekonstruktionslogischen vor allem eines, das die Wirklichkeit von vornherein unter dem selektiven, vorfilternden Gesichtspunkt des Bekannten, der Standardisierung, des Musterhaften, kurzum: der Routine betrachten muss und auch nur betrachten will.“ (Overmann, 2000, 149)

Die Fragebögen wurden daher zurückgestellt und zunächst die Briefe einem offenen Codierungsverfahren unterzogen. Erst im weiteren Verlauf der Auswertung wurden zusätzlich Daten aus den Fragebögen mit berücksichtigt. Sie bezogen sich alle auf die individuelle Weiterentwicklung und die beobachteten (selbst-) reflexiven Ansätze.

Da die Briefe eine zentrale Bedeutung bekommen haben, soll an dieser Stelle genauer darauf eingegangen werden.

### 5.2.1 Die Briefe

Wie schon in der ersten Phase deutlich herausgearbeitet, steht nach evangelischem Verständnis der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung.<sup>605</sup> Die Kompetenzen, die Abiturienten nach Beendigung ihrer Schullaufbahn erworben haben sollten, sind klar definiert.<sup>606</sup> Es ist daher anzunehmen, dass Studierende des Fachbereiches Evangelische Theologie die allgemeine Hochschulreife erworben haben und Grundkenntnisse zum christlichen Gottesverständnis besitzen. So war erstaunlich zu lesen, was die Studierenden in den Briefen diesbezüglich für Aussagen machten. Wenn man jeden Brief als Standortbestimmung oder individuelle Positionierung zu einer theologisch relevanten Fragestellung sehen will so zeichnet die Gesamtheit der Briefe ein undeutliches Bild. Aus diesem Grunde ist hier eine genauere Betrachtung nötig.

---

<sup>605</sup> Vgl.: Kerncurriculum Gymnasium Niedersachsen, (2009), 7 (02.08.2011)

<sup>606</sup> Vgl.: Kerncurriculum Gymnasium Niedersachsen, (2009), 20, (02.08.2011) Kompetenzbereich: Gott, die hier dargestellten Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler während ihrer Schullaufbahn erworben haben sollen, können hier nicht in ihrer Gesamtheit dargestellt werden. Sie beziehen sich auf die Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog-, und Gestaltungskompetenz zu den Leitthemen „Gott als Schöpfer und Begleiter“ (Jg.5/6); „Die Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott“ (Jg.7/8); „Glaube-Erkenntnis-Zweifel“ (Jg.9/10). Vgl. dazu: <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/index.php?mat1=16>, PDF Datei, Seiten 20/21/22/35 (12.07.2011), Die Vorgaben für das Abitur 2011 von NRW benennen als inhaltliche Schwerpunkte „Die christlichen Antwort auf die Gottesfrage“, „Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi“, „Die Kirchen und ihre Aufgabe in der Welt“ und „Sinnggebung menschlichen Daseins und verantwortliches Handeln aus christlicher Motivation“, vgl. dazu: <http://www.standardsicherung.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=26> (12.07.2011) Mit dem Erreichen des Abiturs sollten Studierende demnach umfassend in der Lage sein die christliche Rede von Gott darzustellen.

### 5.2.1.1 Kompetenzorientierung durch die Briefe

Die handlungsorientierte Methode, einen Brief an „Calvin“ zu schreiben, enthielt eine Reihe religionspädagogisch interessanter Herausforderungen:

- Die Studierenden werden durch die unvorbereitet kommende, komplexe und anspruchsvolle Aufgabenstellung in eine Lehrer-Schüler-Situation gestellt und sind, ähnlich wie bei Theologischen Gesprächen, herausgefordert, spontan zu reagieren, indem sie auf die Frage „Wie ist Gott?“ eine individuelle Antwort geben.
- Die Methode „Brief“ erfordert ein Bewusstsein für die eigene Sichtweise und die Fähigkeit, diese schriftlich zu formulieren.
- Es muss individuell entschieden werden, welche Informationen für ein Kind im Kontext dieser Fragestellung hilfreich sein können.
- Es bedarf grundlegender Kenntnisse die kindliche Lebenswelt betreffend, um relevante Inhalte für ein Kind verständlich zu formulieren.
- Da im Religionsunterricht ungeplante Fragen von SchülerInnen zu erwarten sind, werden Studierende mit der künftigen unterrichtlichen Realität konfrontiert. Es ist gut, den Umgang mit derartigen Situationen zu erlernen.

### 5.2.1.2 Einschränkung der Aussagekraft

Die Praxisrelevanz der Briefe wird anhand der oben genannten Aspekte deutlich. Die studentischen Briefe ermöglichen einen interessanten Einblick und ermöglichen eine Rekonstruktion gesellschaftlicher und studentischer Wirklichkeit. Eine Interpretation der sinnhaften Äußerungen musste daher angestrebt werden.

Im Hinblick auf die Aussagekraft der Briefe müssen folgende Einschränkungen gemacht werden:

- Die Briefe waren konzeptionell nicht zur Erfassung gesellschaftlich-studentischer Wirklichkeit durchdacht, sondern lediglich als Einstieg in die Seminarveranstaltung. Es war nicht geplant, sie über diesen handlungsorientierten Auftakt hinaus weiter zu untersuchen. Dennoch geben die Briefe einen Einblick in die aktuellen, vorhandenen Gottesperspektiven der Studierenden und zeigen im Ansatz deren pädagogische Kompetenz, religionspädagogisch relevante Inhalte an Kinder weiterzugeben.
- Die Studierenden versuchen in den Briefen Erlebtes, Gedachtes, Gefühls und Gelerntes in Worte zu fassen. Da die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten unterschiedlich sind, kann es zu widersprüchli-

chen Aussagen innerhalb eines Briefes oder beim Vergleich verschiedener Briefen miteinander kommen.

- Sprache bietet vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten, ist aber gleichzeitig individuell begrenzt. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Briefe natürliche, individuelle Lebenszusammenhänge widerspiegeln und trotzdem lediglich eine Facette der individuellen Sicht zum Ausdruck bringen.
- Die inhaltlichen Aussagen in den Briefen müssen nicht, können aber die tatsächliche Sicht der Studierenden widerspiegeln.
- Möglicherweise greifen die Studierenden auf gelerntes Wissen zurück, von dem sie annehmen, dass dieses den Erwartungen der Lehrenden entspricht.
- Die Briefe sollen an einen kleinen Jungen geschrieben werden, was insbesondere in der Wortwahl deutlich werden müsste. Es könnte sein, dass einige Studierende dies als Einschränkung empfanden.
- Eine weitere Einschränkung muss u.U. dahingehend gemacht werden, dass die Aufgabenstellung so verstanden werden könnte, dass die Existenz Gottes vorausgesetzt wurde. In diesem Fall würde Gottes Wesen im Falle seiner vorausgesetzten Existenz beschrieben, ohne seine Wirklichkeit an dieser Stelle hinterfragen zu müssen.

Die Aufgabenstellung: „Also, wenn du mich fragst, dann würde ich sagen, dass...“ fragt konkret nach einer individuellen Sicht. Daher waren vorwiegend persönliche Statements zu erwarten und keine umfassende Darstellung des christlichen Gottes-Verständnisses.

Die Briefe können als „Indikatoren“ für die Fähigkeit der einzelnen Studierenden gesehen werden, sich *sprachlich* und *inhaltlich* auf ein Kind einzustellen, und sind Ausdruck dessen, was dem Einzelnen in dieser Frage relevant zu sein scheint.

### 5.2.2 Allgemeine Beobachtung

Die Aufgabenstellung erfolgte in Zusammenhang mit einem religionspädagogischen Seminar und erforderte eine vernetzende, komplexe Herangehensweise, wobei eine rezeptiv-passive Haltung überwunden werden muss-

te.<sup>607</sup> Um diese anspruchsvolle Aufgabe im Sinne des christlichen Gottesverständnisses für Grundschüler beantworten zu können, musste dem Schreibenden einerseits die eigene Überzeugung und darüber hinaus auch die Bedeutung der Frage im Kontext des evangelischen Religionsunterrichts<sup>608</sup> klar sein. . Es ist für Studierende wichtig zu erkennen, dass sie möglicherweise konkret zu einer Stellungnahme zu bestimmten Fragestellungen aufgefordert werden und vorbereitet sein müssen. Die Gottesfrage steht für viele Schülerinnen und Schüler im Zentrum des Religionsunterrichts<sup>609</sup>, ein direkter Praxisbezug der Aufgabenstellung war daher gegeben.

Entwicklungspsychologisches Wissen ist notwendig und hilfreich, um altersangemessen und reflektiert antworten zu können. Den Briefen kann man entnehmen, inwieweit die Schreibenden über diese Fähigkeiten verfügen. Es ist außerdem zu erkennen, ob sie die Aufgabe ernst genommen haben und bereit waren, sich auf eine solche Fragestellung einzulassen.

Viele Studierende gaben hinterher an, dass sie sich in dieser Form noch nie mit der Frage nach Gott auseinandergesetzt haben und Probleme damit hatten, eine sinnvolle Antwort zu finden oder die „eigene“ Sicht so darzustellen, dass sie für ein Kind verständlich wird. StudentIn:

*„An dieser Stelle wurde mir zum ersten Mal bewusst, dass ich keine klaren Vorstellungen von Gott entwickelt habe und deshalb Calvin (...) nicht ausreichen auf seine Frage antworten konnte<sup>610</sup>. Eine Konfrontation mit der eigenen Realität wird auch an dieser Äußerung deutlich: „ ... Aufgabe war es nun, einen Brief an diesen kleinen Jungen zu schreiben und ihm die Frage zu beantworten. Ich empfand diese Aufgabe als unheimlich schwer, da ich ihm die Existenz Gottes nicht zweifelsfrei darlegen konnte. Als ich mit dem Schreiben begann, stellte sich mir sofort ein Problem: Ich weiß selbst*

---

<sup>607</sup> Obst, (2009), 195

<sup>608</sup> Vgl. dazu, Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4, Evangelische Religion, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover (2006), 9, 11,17

<sup>609</sup> Vgl.: Nipkow, (1987), 88

<sup>610</sup> Hausarbeit B

*nicht genau, wie Gott sein soll bzw. wie er so ist und ich hatte auch keine klare Vorstellung mehr vor Augen. Da wurde mir bewusst, dass ich mir vorher noch nie (oder zumindest in letzter Zeit nicht) wirklich Gedanken darüber gemacht habe, ob es Gott wirklich gibt, geschweige denn, wie er aussieht. Dennoch habe ich mich an einem Erklärungsansatz versucht<sup>611</sup>. Eine solche Erkenntnis kann im Hinblick auf den Religionsunterricht, den es in Zukunft zu erteilen gilt, überraschend und ernüchternd sein.*

Eine Verbindung zur Erhebung unter Studierenden im ersten Semester zur „fachdidaktischen Perspektive auf den Religionsunterricht“<sup>612</sup> liegt nahe. Hierin wurden auf die Fragen nach den Studienmotiven vor allem intrinsisch-kognitive Motive und das persönliche Interesse an theologischen Fragen angegeben, ferner das Bedürfnis nach Selbstfindung, um Klarheit in Glaubensfragen zu bekommen. Zentrale Inhalte des christlichen Glaubens scheinen für einen nicht unerheblichen Teil der Studierenden noch völlig ungeklärt zu sein. Es ist somit auch nicht verwunderlich, dass sie kaum in der Lage zu sein schienen, die gestellte Aufgabe zufriedenstellend zu bearbeiten.

Die Briefe sind, die genannten Einschränkungen im Blick behaltend, im Kontext religionspädagogischen Handelns als Dokumente studentischer Gottesvorstellung zu verstehen und können auch dahingehend untersucht werden. Es ist denkbar, die Probleme, die anhand der Aufgabe offensichtlich werden, mit den aktuellen Gottesvorstellungen der Studierenden in Zusammenhang zu bringen. Je nach Ergebnis kann dies für den religionspädagogischen Handlungsspielraum eine erhebliche Einschränkung bedeuten.

---

<sup>611</sup> Hausarbeit A

<sup>612</sup> Riegel (Universität Siegen), Mendl (Universität Passau); unveröffentlichte Unterlagen zur ersten Erhebungswelle bei 649 Studierenden aus 25 Standorten, im ersten Studiensemester zur fachdidaktischen Perspektive auf den Religionsunterricht, (2009), mit freundlicher Genehmigung von Prof. Mendl.

### 5.3 Qualitative Analyse

Auf der Suche nach geeigneten Analyseverfahren<sup>613</sup> erschien eine qualitative Vorgehensweise sinnvoll. Hierbei wurden unterschiedliche Vorgehensweisen miteinander verbunden.

#### 5.3.1 Grounded Theory

Das in den 1960er Jahren von Glaser, Strauss und Corbin entwickelte Analyseverfahren rekonstruktiver Sozialforschung, die Grounded Theory, kann als die methodische Grundlage betrachtet werden, auf der viele Analyseverfahren in irgendeiner Weise aufbauen.<sup>614</sup> Es handelt sich hierbei um eine „sehr umfassend offene, prozessgesteuerte und theoretisch weitgehend voraussetzungslose Methode rekonstruktiver Sozialforschung“.<sup>615</sup> Die Daten werden dabei in einem dreiphasigen Durchlauf kodiert und es findet ein ständiger Vergleich zwischen den dabei auftretenden Phänomenen und dem Text statt. Dabei können die Perspektiven der Beteiligten in ihrer Vielschichtigkeit ermittelt und der Forscher selber in einen reflexiven Prozess eingebunden werden.<sup>616</sup> Ziel ist es, das wenige (oder gar nicht) Bekannte zu überprüfen, als Neues zu entdecken und u.U. empirisch begründete Theorien zu entwickeln.<sup>617</sup> Die Grounded Theory<sup>618</sup> eröffnet eine Reihe unterschiedlicher Analyseverfahren für qualitative Daten.

Eine Grounded Theory entsteht immer aus den Daten und wird nicht aus logischen Annahmen abgeleitet.<sup>619</sup> Somit kann das Ergebnis auch nicht als perfektes Produkt angesehen werden, sondern bleibt, da innerhalb eines Prozesses entstanden, letztlich eine punktuelle Bestandsaufnahme. Im vorliegenden Fall werden die Daten zunächst einem offenen Kodierverfahren unterzogen, wobei eine erste Annäherung an die Daten stattfindet. Den Da-

---

<sup>613</sup> Vgl. dazu in: Mayring, Phillip, Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Auflage, (2002)

<sup>614</sup> Kruse, Jan, Reader, Einführung in die Qualitative Interviewforschung, Freiburg (2006), 87

<sup>615</sup> Kruse (2006), 87

<sup>616</sup> Flick, (2007), 30

<sup>617</sup> Flick, (2007), 27

<sup>618</sup> Glaser /Strauss, Grounded Theorie – Strategien Qualitativer Forschung, Bern (2005)

<sup>619</sup> Glaser/Strauss, (2005), 39

ten werden erste Codes entnommen, die ggf. zu Kategorien zusammengefasst werden können.

In einer zweiten Phase, dem axialen Kodieren, werden die relevanten Codes und Kategorien ausgewählt und bei einem erneuten Lesedurchgang mit möglichst vielen Textstellen abgeglichen, wobei Oberbegriffe oder Kategorien höherer Ordnung gefunden werden können.

Das selektive Kodieren, die dritte Phase, bildet den Abschluss. Hierbei wird eine weitere Zuspitzung des axialen Kodierens erreicht, wobei Kernkategorien gefunden und differenziert herausgearbeitet werden können.

*„Dieses Vorgehen stellt einen expansiven Prozess der zunehmenden Abstraktion entlang der Lesedurchgänge des Textes dar“<sup>620</sup>.*

Dieses aufwändige Verfahren wird bei der Analyse in Kombination mit anderen Methoden eingesetzt. Es ist nicht das Ziel einer Grounded Theory, sich der Universalität oder der Unanfechtbarkeit der herausgearbeiteten Eigenschaften zu versichern, sondern die in den Daten enthaltenen Informationen möglichst präzise zu erfassen.

Man kann sagen, dass Untersuchungen als ausreichend qualitativ abgesichert gelten<sup>621</sup>, wenn u. a. Einzelfallanalysen in den Forschungsprozess eingebaut sind, der Forschungsprozess als Ganzes gesehen grundsätzlich offen für Ergänzungen und Revisionen gehalten wird, methodisch kontrolliert vorgegangen worden ist<sup>622</sup> und nachvollziehbar wird, wie die Ergebnisse zustande gekommen sind. Qualitative Analysen sind immer subjektiv geleitet. Daher ist es wichtig, das Vorverständnis des Verfassers offenzulegen.

---

<sup>620</sup> Kruse, (2006), 87

<sup>621</sup> Vgl. dazu: [http://www.uni-koeln.de/phil-fak/fs-psych/serv\\_pro/mayring.html#\\_Toc393431448](http://www.uni-koeln.de/phil-fak/fs-psych/serv_pro/mayring.html#_Toc393431448) (12.07.2011)

<sup>622</sup> d.h. die Verfahrensschritte sollen explizierend und regelgeleitet sein

### 5.3.2 Heuristischer Ansatz

Heuristik bezeichnet die methodische Kunst der Wahrheitsfindung, wobei Regeln, Hypothesen, versuchsweise Annahmen, die nur vorläufig, im Hinblick auf das zu Findende aufgestellt, nicht als tatsächlich und endgültig betrachtet werden. Zu den heuristischen Verfahren gehören Regeln, Vermutungen, Arbeitshypothesen, Analogien oder Gedankenexperimente, die der Auffindung neuer Erkenntnisse dienen, ohne deren Wahrheit mit letzter Bestimmtheit begründen zu können.<sup>623</sup> Um sehr komplexe und komplizierte Probleme zu vereinfachen kann eine heuristische Vorgehensweise gewählt werden, um so zumindest zu einer Teillösung zu gelangen.

*„In der Philosophie spricht man von einer heuristischen Herangehensweise insbesondere dann, wenn eine bekannte Einheit X auf Grund ihrer Ähnlichkeit genutzt wird, um das Verständnis oder das Wissen über eine unbekannte Einheit Y zu erweitern beziehungsweise zu vertiefen“<sup>624</sup>. Mithilfe heuristischer Suchverfahren können daher Lösungsansätze für Probleme gefunden werden, die bei einer blinden Suche u.U. erst viel später ermittelt oder gelöst werden können. Es gibt eine Vielzahl heuristischer Suchverfahren, die je nach Problemstellung und Anforderung eingesetzt werden können.<sup>625</sup>*

### 5.3.3 Gegenstandsbezogene Theoriebildung

Auch eine Gegenstandsbezogene Theoriebildung<sup>626</sup> eignet sich zur induktiven Entwicklung von Konzepten und Theorien auf der Basis von empirischen Daten.<sup>627</sup> Der Forscher kann dabei schon während der Datensammlung theoretische Konzepte, Konstrukte und Hypothesen entwickeln, verfeinern und verknüpfen, so dass Erhebung und Auswertung sich überschnei-

---

<sup>623</sup> Vgl. dazu: [www.wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/index,page=1121740](http://www.wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/index,page=1121740) (14.07.2011)

<sup>624</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Heuristik> (04.09.2011)

<sup>625</sup> [http://www.geosimulation.de/methoden/heuristische\\_verfahren.htm](http://www.geosimulation.de/methoden/heuristische_verfahren.htm) (04.09.2011)

<sup>626</sup> Mayring, (2002), 103 f

<sup>627</sup> Vgl.: [www.soziologie.uni-kiel.de/bergermethqual/Vorlesung\\_Qual\\_Meth\\_Thema11](http://www.soziologie.uni-kiel.de/bergermethqual/Vorlesung_Qual_Meth_Thema11). (12.07.2011)

den. Hierbei sind Memos hilfreich. Immer wenn der Forscher in der Erhebungsphase, während der Feldarbeit auf zentrale Aspekte stößt, werden Memos verfasst, was zur Konkretisierung der Forschungsperspektive beitragen kann.

### 5.3.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ermöglicht einerseits inhaltsanalytisch-klassifikatorische, aber auch sinnrekonstruktive Analysen. Im zweiten Fall findet sich auf der Ebene der Verfahrenslogik eine Überschneidung mit der Grounded Theory.<sup>628</sup> Die Daten werden in einzelne Segmente zerlegt und theoriegeleitet analysiert<sup>629</sup>. Ausgehend von theoriegeleiteten Überlegungen, die sich während des Kodierens und Kategorisierens ergeben, wird anhand der bereits vorhandenen Kategorien erneut nah am Text entlang gearbeitet. Hierbei können neue Kategorien entstehen und in den Auswertungsprozess mit einbezogen werden.

## 5.4 Vorgehensweise bei der Analyse der studentischen Daten

Die Daten werden mithilfe der Computersoftware MAXQDA 10 einem Auswertungsverfahren unterzogen. Diese Software ermöglicht es, verschiedene Verfahren miteinander zu verbinden.

### 5.4.1 Offenes Kodieren

Bei gleicher Aufgabenstellung für alle Seminarteilnehmer zeigten sich völlig unterschiedliche Ergebnisse. Die Auffälligkeiten lassen sich nicht sinnvoll ursächlich erklären.<sup>630</sup> Es scheint diverse Gründe für die unterschiedlichen Ergebnisse zu geben. Es ist erforderlich, die Kontextbedingungen zu betrachten.<sup>631</sup>

---

<sup>628</sup> Kruse, (2006), 88

<sup>629</sup> Mayring, (2002), 114 f

<sup>630</sup> Flick, (2007), 26

<sup>631</sup> Flick, (2007), 27 Flick weist in seinen Ausführungen auf unterschiedliche Lösungswege und Zugänge zu qualitativen Daten hin. Im vorliegenden Fall ist es problematisch, die zu untersuchenden Themen und Variablen eindeutig zu identifizieren. Anfangs konnte keine Frage oder Ähnliches formuliert werden. Die zentralen Themen müssen in einem Suchprozess herausge-

Um sich den relevanten Informationen zu nähern, werden die Briefe zunächst einem offenen Kodierverfahren<sup>632</sup> unterzogen. Dabei wurde eine *„Zuordnung von zentralen Begriffen zu Textbausteinen vorgenommen, anhand derer die Lesart des Textes explizit wird“*<sup>633</sup> und der Sinn des Textes teilweise offen gelegt werden konnte. Das Offene Kodieren ermöglicht es, aus den Daten bestimmte Begriffe herauszuarbeiten, wobei typische Merkmale erkannt, zu Gruppen zusammengefasst und mit einem Kode versehen werden können. Die Begriffe oder Codes können sich bei der Analyse direkt aus dem Text ergeben (so genannte in-vivo-codes) oder auch anhand der Merkmale theoretisch konstruiert werden. Während des Offenen Kodierens können Oberbegriffe (Kategorien) gefunden und wenn nötig parallel Memos verfasst werden, was zu einer deutlichen Konkretisierung beiträgt und wichtige Hinweise auf das weitere Vorgehen ermöglicht.

Die Zahlen in den Klammern zeigen, wie viele Äußerungen oder Textstellen den ersten Kodes zugeordnet werden konnten. Vereinzelt wurden Aussagen auch mehreren Kodes zugeordnet. Das Offene Kodieren ergab folgende erste Kodes und vorläufige Kategorien (fett):

<b>Bearbeitung der Ausgangsfrage</b>		
bemüht „kindgerecht“ zu sein		[17]
	Thema	[4]
	Wortwahl	[1]
nicht „kindgerecht“		[1]
	Thema	[11]
	Wortwahl	[14]
„kindgerecht“		[17]
<b>Kontakt mit Gott</b>		
	du kannst beten	[6]
	man kann beten	[5]

---

arbeitet werden. Für die Untersuchung liegen insgesamt 38 Briefe vor, das Problem muss an diesen wenigen Fällen untersucht werden. Es handelt sich hier vermutlich um komplexe Ursache-Wirkungszusammenhänge, die es zu erforschen gilt. Dabei muss auch immer die Subjektivität des Forschers im Blick behalten werden, sie ist Bestandteil des Erkennens und des gesamten Forschungsprozesses, (2007),29

<sup>632</sup> Vgl.: Glaser/Strauss, (2005)/ Flick, (2007), 188

<sup>633</sup> Kruse, (2006), 99

	ich bete ...	[3]
<b>Autorenperspektive des Briefes</b>		
	man ...	[5]
	Ich ...(für mich...)	[4]
	denke ...	[4]
	glaube ...	[13]
	stelle mir vor ...	[2]
	Gott ist/hat ...	[14]
	...es gibt einen Gott	[9]
<b>Es ist nicht wichtig, wie Gott ist, sondern...</b>		[3]
	Nur Gott weiß, wie er eigentlich ist.	[2]
<b>Gott und Schicksal</b>		
		[1]
<b>Persönlicher Zugang zum Thema</b>		
	nicht verstehen	[2]
	wird empfohlen	[1]
	Eingeständnis des "nicht-Wissens"	[2]
	hoch	[2]
<b>Bezug hergestellt zu Jesus</b>		[6]
<b>Bezug zur Bibel hergestellt</b>		
	Anregungen	[1]
	maßgebend	[2]
<b>Gott ist für jeden anders</b>		[13]
<b>Bezeichnungen für Gott</b>		
	etwas/jemand	[11]
	Personal	[6]
	anthropomorph	[5]
	Schöpfer	[7]
	auf der Wolke/im Himmel	[5]
	Freund	[4]
	Vater	[9]
<b>Eigenschaften Gottes</b>		
	barmherzig/gut/tröstet.....	[7]
	unsterblich	[2]
	allmächtig	[4]
	liebt die/alle Menschen	[7]
	hilft (bei Problemen)	[11]
	unsichtbar	[10]

	nicht zu erfassen/schwer zu sagen	[11]
	allwissend	[4]
	meint es gut/gute Absichten	[3]
	wie du ihn dir vorstellst/wünschst	[5]
	für einen da	[10]
	allgegenwärtig	[23]

Die während des Offenen Kodierens ermittelten ersten Kategorien konnten interessanterweise im Ansatz auch im Zusammenhang mit den kompetenzrelevanten Dimensionen gesehen werden. Es ergaben sich folgenden Fragen an die Daten:

- Wie wurde die Aufgabe, einen Brief an Calvin zu schreiben, bearbeitet? (Religionspädagogische Dimension)
- Wie wurde die Frage nach der Existenz Gottes beantwortet? (Theologische Dimension)
- Welche Autorenperspektive wählten die Studierenden? (Selbstreflexive Dimension)
- Die Antwort wurde in Beziehung gebracht zu ...? (Selbstreflexive/theologische Dimension)
- Wie wurde Gott beschrieben? (Theologische Dimension)

### Fazit des Offenen Kodierens

Die ersten Codes geben einen groben Überblick über die Aussagen, die sich in den Briefen finden lassen. Es ließen sich erste Bezüge zu den drei Kompetenzdimensionen herstellen.

Die ermittelten Kategorien wurden nachfolgend genauer analysiert. Es stellte sich natürlich die Frage, warum bestimmte Bereiche (z.B. Gott und Schicksal/ Bezug zur Bibel) nur von wenigen Studierenden überhaupt angeführt wurden.

#### 5.4.2 Axiales Kodieren I

Beim Axialen Kodieren wurden die als relevant erachteten Codes und Kategorien ausgewählt und beim erneuten Lesedurchgang mit möglichst vielen

Textstellen abgeglichen, um Oberkategorien zu finden.<sup>634</sup> In den Bereich der Religionspädagogischen Dimension fiel die Fragestellung:

#### 5.4.2.1 Wie wurde die Aufgabe einen Brief an Calvin zu schreiben bearbeitet?

Dieser Zugang ermittelt Fähigkeiten im Bereich der pädagogischen Kompetenz, da die Studierenden in Zukunft als ReligionslehrerInnen arbeiten wollen und werden. Die Frage, wie es den Studierenden gelungen ist diese Aufgabenstellung zu bearbeiten, war daher höchst interessant. Parallel zur Analyse der Briefe wurden fortlaufend Memos verfasst. Dadurch wurde deutlich, dass zunächst Analyse Kriterien gefunden werden mussten, die eine Beurteilung der Texte im Kontext der Fragestellung ermöglichten.

#### Analyse Kriterien zur Beurteilung

Die Briefe mussten im Hinblick auf den Adressaten, in diesem Fall ein etwa 10-jähriger Junge<sup>635</sup>, beurteilt werden. Die Studierenden mussten einerseits eine sinnvolle, altersangemessene Sprache wählen und andererseits entscheiden, welche Inhalte oder Themen zur Beantwortung der Frage herangezogen werden können. Beide Aspekte mussten miteinander verbunden werden.

Die Sprache hat im Kontext dieser Untersuchung zwei analyserelevante Aspekte. Geschriebene Sprache kommuniziert (formal gesehen) durch die vom Verfasser verwendeten sprachlichen Elemente, Einheiten und deren Bedeutung, die jeweilige individuelle Sichtweise und die sprachlichen Fähigkeiten. Sprache kann auch als Medium des Denkens gesehen werden. Der Schreibende vermittelt bestimmte, individuell bedeutsame Inhalte in einer ganz speziellen Form.

Das Sprachsystem, der Sprachgebrauch findet sich auch in der verwendeten Schriftsprache wieder und basiert auf erlernten, morphologischen und

---

<sup>634</sup> Kruse,(2006), 99

<sup>635</sup> Das Alter des Jungen war bei der Aufgabenstellung explizit vorgegeben.

syntaktischen Regeln.<sup>636</sup> Jeder Mensch ist, was die Verwendung von Sprache angeht, einzigartig und verfügt über sprachliche Besonderheiten. Diese werden mit dem natürlichen Spracherwerb erlernt und sind Ergebnis individueller Wahrnehmung und vorhandener Sprechsituationen. Spracherwerb ist ein unbewusster, impliziter, individueller Vorgang der lebenslangen Veränderungsprozessen unterliegt.<sup>637</sup>

Ab einem Alter von etwa drei Jahren können Kinder einfache Verben, Präpositionen, Adjektive und Pronomina verwenden und verstehen. Bis zum Alter von fünf Jahren sollte die Sprache im Großen und Ganzen verständlich sein. Längere oder komplexere Wörter können u.U. immer noch falsch ausgesprochen werden, das aktive Vokabular steigt stetig an, die Kinder können einer Unterhaltung in der Regel folgen und im kontextgebundenen Stil sprechen. Im Alter von zehn Jahren verfügen Kinder normalerweise über einen soliden Grundwortschatz.<sup>638</sup>

### „Kindgerechte“ Sprache

Die inhaltliche Eingrenzung des Begriffs „kindgerecht“ ist problematisch. Aus der Forschungsperspektive betrachtet muss geklärt werden, was seitens des Forschenden in diesem Zusammenhang als „kindgerecht“ verstanden wird.<sup>639</sup>

---

<sup>636</sup> Vgl.: dazu z.B. : Bußmann, H., Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. Auflage, Stuttgart (2002) oder Peuser/Winter (Hg.), Angewandte Sprachwissenschaft. Grundfragen - Bereiche – Methoden, Bonn (1981)

<sup>637</sup> Vgl. dazu z.B. Oerter/Montada, (1982), 506 ff

<sup>638</sup> Bockmann, Grundlegende Theorien zum Spracherwerb, vgl. : [www.linguistik-online.uni-kiel.de/germanistik/bockmann/material/Spracherwerb\\_Merkblatt.pdf](http://www.linguistik-online.uni-kiel.de/germanistik/bockmann/material/Spracherwerb_Merkblatt.pdf)+stufen+des+spracherwerbs (12.07.2011)

<sup>639</sup> Die Kinder befinden sich nach Piaget irgendwo im Bereich der Phase des konkret-operativen Denkens. Das bedeutet, dass sie gedankliche Operationen an anschaulich erfahrbare Inhalte gebunden verstehen. Sie zeichnen sich aber durch eine größere Beweglichkeit aus. Verschiedene Aspekte können gleichzeitig erfasst und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Das Kind kann in Gedanken mit konkreten Objekten bzw. ihren Vorstellungen operieren und besitzt die Eigenschaft der Reversibilität (Umkehrbarkeit). Die konkreten Operationen können gedanklich umgekehrt werden. Das kindliche Denken erreicht die erste Form eines stabilen Gleichgewichts. Das Kind fokussiert sich auf das, was faktisch und wirklich ist, die "Realität" wird oft den vorhandenen kognitiven Schemata untergeordnet. Die zu vermittelnden Inhalte können also nur auf diesem Hintergrund von Kindern erfasst werden.(Vgl.: [http://arbeitsblaetter.stangltaller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG /Piagetmodell Stufen](http://arbeitsblaetter.stangltaller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/Piagetmodell%20Stufen)).

Vorab gilt: Nur Kinder können als Experten ihrer eigenen Lebenswelt gesehen und behandelt werden.<sup>640</sup> Das bedeutet, dass Kinder erkennen, was „kindgerecht“ ist, ohne dass sie es so bezeichnen würden. Sie erkennen „kindgerecht“ nicht im Sinne eines analytischen Vorgehens, sehr wohl aber daran, dass verständlich wurde, was ein Gegenüber ihnen vermitteln möchte. In diesem Fall kann man davon sprechen, dass Inhalt und Sprache „kindgerecht“ verwendet wurden.

Aus der Erwachsenenperspektive betrachtet ist es wichtig sensibel wahrzunehmen, wie Kinder auf Ansprachen und Vermittlung von Inhalten reagieren. Kindliches Erleben ist individuell und von vielen unterschiedlichen Faktoren, die auch durch die Erwachsenenwelt bestimmt werden, beeinflusst. Kindheit und folglich das, was als kindlich beurteilt wird, muss als relationaler Begriff verstanden werden und beschreibt, wie sich eine Generation – nämlich die der Erwachsenen – ihr Verhältnis zur Kindheit denkt. Die Kultur der Kinder kann daher nur aus diesem Blickwinkel gedeutet werden.<sup>641</sup>

Die Analyse erfolgt somit auch anhand von Kriterien, die der Forschende als „kindgerecht“ beurteilt, also aus der Perspektive der Erwachsenen. Um an dieser Stelle ein Korrektiv einzuführen, werden die Briefe anschließend einer Gruppe von Kindern zur Kontrolle vorgelegt. Sie sollen sich zu den Briefen im Hinblick auf die Verständlichkeit äußern. Im Falle einer Abweichung von der „erwachsenen“ Beurteilung wurden die entsprechenden Briefe erneut bearbeitet.

Dies wurde notwendig, da bei der Analyse zwei sich offensichtlich widersprechenden Ansätze verbunden werden mussten. Einerseits wird aus der Sicht eines Erwachsenen analysiert. Dieser kann aber nur als jemand an die Daten herantreten, der das Kind-Sein schon hinter sich gelassen hat. Er muss dennoch versuchen, eine an der Lebenswelt der Kinder orientierte

---

<sup>640</sup> Heinzl, (2000), 27

<sup>641</sup> Beck /Scholz in Heinzl, (2000), 159

Perspektive einzunehmen<sup>642</sup>, die aber nicht mehr erreicht werden kann. Der Forschende kann lediglich versuchen zu erfassen, wie sich dieses darstellt, bleibt aber ein Erwachsener, der eigentlich dazu nicht in der Lage ist. Sollte es möglich sein zu ermitteln, was als „kindgerecht“ zu beurteilen ist, so ist noch nicht geklärt, wie die Sprache eines Erwachsenen aussehen müsste, damit ein bestimmtes Kind die zu vermittelnden Inhalte erfassen kann. Diese wäre vermutlich von Kind zu Kind auch unterschiedlich.

### Kindgerechte „Themen“ oder „Inhalte“

Die Betrachtungen von Fetz zur Weltbildentwicklung von Kindern<sup>643</sup> können bei der religionspädagogischen Analyse ansatzweise Orientierung geben. Es wird deutlich herausgestellt, dass kindlicher Glaube, kindliche Vorstellungs- und Denkstrukturen mit einer inhaltlich-emotionalen Komponente verbunden sind. Diese erzeugen ein subjektivistisch-artifizialistisches Weltbild, das im Idealfall durch Sprache ausgedrückt werden kann. Weiterentwicklung des kindlichen Glaubens bedarf einer angemessenen Vermittlung von Inhalten. Themen oder Inhalte müssen so kommuniziert werden, dass ein Kind diese auch in die vorhandenen Denkstrukturen integrieren kann, was dadurch erschwert wird, dass Kinder anders reflektieren als Erwachsene. Diese besondere Form des Reflektierens bezieht sich auf die Produkte des kindlichen Vorstellens und Denkens, *„aber nicht auf die Produktion dieser Inhalte selbst. Anders formuliert: das Kind reflektiert auf der Objektebene, d.h. auf der Ebene der gegenständlich vorgestellten Welt, ohne die Art und Weise wie es diese Objekte denkt, selbst in den Griff zu bekommen (Objektreflexion)“*<sup>644</sup>. Kindertheologie hat hier u.a. auch in Theologie „für“ und „von“ Kindern unterschieden.<sup>645</sup> Der Ansatz, mit Kindern theologische Gespräche zu führen, bietet hier vielfältige Möglichkeiten. Es bedarf eines Zuganges, der der Lebenswelt und dem Denken der Kinder selber ent-

---

<sup>642</sup> Beck / Scholz in Heinzl, (2000), 160

<sup>643</sup> Fetz, (1995), 22 ff

<sup>644</sup> Fetz, (1995), 26/ vgl.: dazu auch Piaget: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/PiagetmodellStufen>

<sup>645</sup> Das „Jahrbuch für Kindertheologie“ hat hier viele interessante Impulse anzubieten.

stammt und von ihrem Denken ausgehend, weiterführende Impulse wirksam werden lässt.

Es ist daher nur ansatzweise möglich, die kindliche Lebenswelt aus der Erwachsenenperspektive zu erfassen. Wenn Kinder sich in ihren Wahrnehmungs- und Deutungsmöglichkeiten grundsätzlich von Erwachsenen unterscheiden<sup>646</sup>, muss zunächst die vorhandene Wahrnehmungsdifferenz erkannt und von ihr ausgehend ein sinnvoller Zugang gesucht werden. Die Bedeutung der Wahrnehmungsfähigkeit und die Selbstreflexivität des Forschenden werden an diesem Punkt erneut besonders wichtig. In der Retrospektive ist es vielen Erwachsenen zwar möglich, ein Bewusstsein für die eigenen kindlichen Vorstellungen zu wecken. Das bedeutet aber nicht, dass ein Erwachsener auch in der Lage ist, diese kindliche Position erneut einzunehmen und Inhalte entsprechend angemessen zu vermitteln.

## Konsequenzen

Ein Parameter für die Beurteilung dessen, was als „kindgerecht“ gelten kann, wurde daher den kindlichen Aussagen selber entnommen. Die 123 Kinderbriefe wurden einer sprachwissenschaftlich-inhaltlichen Analyse unterzogen und die gewonnenen Erkenntnisse wurden als Parameter zur Analyse der studentischen Briefe verwendet. Inhaltliche Aspekte aus den Kinderbriefen gaben eine allgemeine Orientierung. Was darüber hinaus inhaltlich angemessen sein könnte, um die Kinder unter geeigneten Lernbedingungen herauszufordern und ihnen Anreize zu weiterführendem Denken zu geben<sup>647</sup>, muss offen bleiben.

### 5.4.2.2 Sprachliche Analyse der Kinderbriefe

Zur Analyse der Kinderbriefe wurde ansatzweise die Lexikologie<sup>648</sup> (Wortlehre, Wortkunde, Wortschatzuntersuchung) zur Hilfe genommen. Welche

---

<sup>646</sup> Beck /Scholz in: Heinzl, (2000), 157

<sup>647</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 65

<sup>648</sup> Vgl.: Römer/Matzke. Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung, (2005)

Wörter wurden von den Kindern zur Klärung der Fragestellung verwendet? Die Lexikologie ist innerhalb der Linguistik die Theorie vom „Lexikon“ im Sinne von Wortschatz<sup>649</sup> und wird definiert als *„Wissenschaft vom Bestand der Wörter und ihren Bedeutungen“*<sup>650</sup>. Sie beschreibt, wie sich die interne Bedeutungsstruktur sprachlicher Ausdrücke darstellt und wie die Zusammenhänge zwischen einzelnen Wörtern (Lexemen)<sup>651</sup> zu verstehen sind. Daraus leitet sich auch ab, welche Inhalte durch die Verwendung bestimmter Wörter weitergegeben werden. Es geht darum, welche Wörter die Kinder selber wählen, um die Fragestellung im Hinblick auf ein anderes Kind zu beantworten. Eine Analyse der kindlichen Satzgefüge, der komplexen Sätze<sup>652</sup> ist in diesem Zusammenhang nicht sinnvoll, ebenso wenig eine Bestimmung des Hauptsatzes und dessen Bedeutung innerhalb des Satzgefüges. Die Kinder sind nicht durchgängig in der Lage, syntaktisch<sup>653</sup> korrekt zu schreiben.<sup>654</sup>

#### 5.4.2.3 Thematische Analyse der Kinderbriefe

Eine Eingrenzung der Themen, die als angemessen beurteilt werden konnten, ergab sich ebenfalls aus den Kinderbriefen. Die von den Kindern gewählten Themen erlauben es nicht, abschließend auf die Angemessenheit anderer in diesem Kontext relevanter Themen oder Inhalte zu schließen. Sinnvoll ist es in diesem Kontext zu versuchen, den kindlichen Lebensweltbezug und ihren Wahrnehmungshorizont zu erfassen, sie zu ermutigen und

---

<sup>649</sup> Schwarze/Wunderlich, Einleitung, in: Schwarze/Wunderlich, Handbuch der Lexikologie, (1985), 7/8

<sup>650</sup> Volmert, Sprache und Sprechen: Grundbegriffe und sprachwissenschaftliche Konzepte, in: Volmert (Hrsg.), Grundkurs Sprachwissenschaft, (2005), 22

<sup>651</sup> Bußmann, Lexikon der Sprachwissenschaft, (2002)

<sup>652</sup> Komplexe Sätze bestehen aus mindestens einem Hauptsatz und einem oder mehreren Nebensätzen.

<sup>653</sup> Unter Syntax versteht man in der Grammatik die Satzlehre.

<sup>654</sup> Während der Untersuchung wurden die Kinder ermutigt zu schreiben, was sie schreiben wollten. Sie sollten sich keine Gedanken über korrekte Rechtschreibung machen müssen, sondern versuchen, die Frage so gut wie möglich aus ihrer Sicht zu beantworten. Während des Schreibprozesses war bei einigen Kindern zu beobachten, wie sie immer mehr im Thema versanken.

miteinander ins Gespräch zu kommen.<sup>655</sup> Da es sich bei der Analyse hier jedoch nicht um Gespräche, sondern um schriftliche Erklärungen handelt, ist es für den Prozess wichtig, einen möglichst einfachen Zugang zu finden. Kindertheologie konnte hier als Bezugsgröße herangezogen werden. Einen Hinweis auf die für Kinder relevanten Themen und Lebensbezüge konnte der im Auftrag von GEO-lino, in Kooperation mit Unicef ermittelte Kinderwertemonitor geben.<sup>656</sup>

Bei der thematischen Analyse ist es ferner sinnvoll, nach dem Prinzip oder Grundsatz zu verfahren: Je einfacher verständlich ein inhaltlicher Ansatz dargestellt wird, umso besser.

### Merkmale kindlicher Briefe

- Die Briefe beginnen in der Regel mit einfachen Sätzen wie z.B.: Gott ist nett und freundlich. Er hat die Welt erschaffen. Es handelt sich fast immer um Aussagesätze, die eine eigene Sichtweise kommunizieren sollen. Dies ergab sich aus der Aufgabenstellung, die eine Weiterführung des offenen Satzes: „Also, wenn du mich fragst, dann würde ich sagen, dass ... „erforderte.
- Je nach individueller Überzeugung und Gottesvorstellung werden Adjektive wie: *„nett, freundlich, unsichtbar, alt, nicht böse, ...“* verwendet. Die Aussagen sind konkret und klar: *„Er ist nie böse und nie böse zu uns Menschen, er ist immer ilfsberreid. Er ist zu uns Menschen gut er hat uns das Wasser gemacht und das essen und noch vieles mehr“<sup>657</sup>* *„... Gott nett ist, er kann lustig sein, fröhlich ,spielerrisch sein ... dass er immer cool ist ...“<sup>658</sup>*
- Im weiteren Verlauf gehen fast alle Kinder dazu über, in komplexeren Sätzen die eigenen Fragen, hypothetische Erwägungen usw. auszuführen: *„Mann sieht ihn nicht, aber er ist immer für uns da“<sup>659</sup>* *„Aller-*

<sup>655</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 70 f

<sup>656</sup> Vgl. hierzu : <http://www.unicef.de/presse/pm/2006/kinder-werte-monitor/> oder <http://www.unicef.de/presse/pm/2010/kinderwerte-monitor/> (12.07.2011)  
Für Kinder in Deutschland sind Freundschaft, Geborgenheit, Ehrlichkeit und Vertrauen die wichtigsten Werte. Geld, Ordnung und Durchsetzungsfähigkeit spielen dagegen bei den 6- bis 14-Jährigen eine untergeordnete Rolle. Dies ist das Ergebnis des Kinderwerte-Monitors (2008) des Kindermagazins GEOlino in Zusammenarbeit mit UNICEF. Während Kinder sonst meist von Erwachsenen danach beurteilt werden, welche Eigenschaften und Orientierungen ihnen zum Erfolg in der Schule und später im Beruf und Erwachsenenleben verhelfen, stellt die jetzt vorgelegte repräsentative Studie die Perspektive der Kinder in den Mittelpunkt.

<sup>657</sup> Kind D21

<sup>658</sup> Kind B 11

<sup>659</sup> Kind D8

*dings gehen bei dem Punkt, wer die Welt erschaffen hat, die Meinungen auseinander. Manche sagen es waren die Tiere, die anderen glauben es war Gott<sup>660</sup>/„... aber ich persönlich kann nicht ganz an ihn glauben denn ich kenne ihn ja nicht und es gibt keinen beweis dafür das es ihn gibt<sup>661</sup>.*

- Bei vielen Kindern stehen nun die eigenen Gedanken im Vordergrund. Die verwendete Sprache ist klar, direkt und unmissverständlich. Es werden Kausalzusammenhänge gesucht: *„Wenn er die Welt nicht erschaffen hätte, weren wir garnicht auf der Welt. Stell dir das mal vor keine Menschen auf der Welt“<sup>662</sup>; „Denk mal nach Calvin wer sollte den die Menschen erschaffen haben? ... es kann ja kein Mensch den Menschen erschaffen haben weil die Menschen ja noch garnicht da waren. ... Also kann es ja nur Gott gewesen sein“<sup>663</sup>.*
- Die Kinder bleiben bei sich selber und versuchen dem Adressaten des Briefes die eigene Sicht, auch die eigene Unsicherheit, ehrlich zu vermitteln.
- Es finden sich anthropomorphe, philosophische und biblische Aussagen. Fromme Formulierungen fehlen, die Sprache ist persönlich, zugewandt, einfach und direkt.
- Die Themen entstammen alle der Lebenswelt der Kinder z.B.: Schöpfung, Gerechtigkeit, Freundschaft, Fragen nach dem Leid in der Welt. Die Kinder gehen offen mit eigener Unsicherheit und mit Fragen um.

#### 5.4.2.4 Analyse der studentischen Briefe

Bei der im Folgenden dargestellten Dokumenten Analyse<sup>664</sup> wird unter „kindgerecht“ eine Sprache verstanden, die den zuvor angeführten Kriterien entspricht.<sup>665</sup> Bei der Bewertung wurde zunächst der Brief als *Ganzes* beurteilt. Wenn es den Studierenden gelang, sinnvolle Inhalte sprachlich angemessen zu kommunizieren, wurde der Brief als „kindgerecht“ beurteilt. Es wurde darauf geachtet, ob die Studierenden bei der Aufgabenstellung blieben oder in Selbstbetrachtung abschweiften. Es wurde beurteilt, wie die Themen miteinander verbunden wurden und ob sich daraus ein sinnvolles Ganzes ergab.

---

<sup>660</sup> Kind C15

<sup>661</sup> Kind C13

<sup>662</sup> Kind D11

<sup>663</sup> Kind D16

<sup>664</sup> Bei der Analyse wurde MaxQda 10 Software verwendet.

<sup>665</sup> Es handelt sich dabei um eine hypothetische Größe.

Es wurde bei der Beurteilung davon ausgegangen, dass bei den Kindern ein Basiswissen um bestimmte religiöse Grundbegriffe vorhanden ist (Religion/Bibel/Jesus).

### Dokumentenvergleichsdiagramm

Mithilfe des Dokumentenvergleichsdiagramms können die markierten Abschnitte und Kodierungen von allen Dokumenten miteinander verglichen werden. Die Matrix der Dokumentenvergleichsdiagramme gliedert sich in Spalten (Y-Achse) worin die relevanten Textpassagen farblich entsprechend der jeweiligen Kodierung markiert sind. In den Zeilen (X-Achse) finden sich die verwendeten Dokumente.

„Kind – gerecht“	(06)
teilweise „Kind – gerecht“	(19)
nicht „Kind – gerecht“	(20)

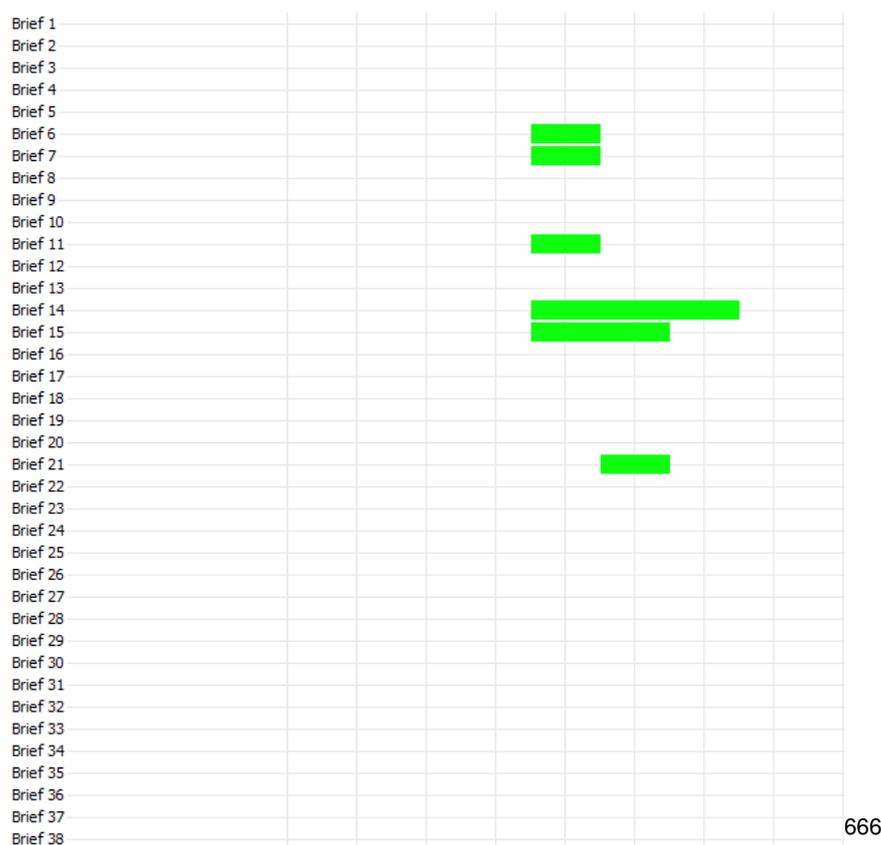


Abbildung 27. Dokumentenvergleichsdiagramm in der Kategorie „kindgerecht“

### Beispiel für einen „kindgerechten“ Brief

Hallo Calvin

Also, wenn du mich fragst, dann würde ich sagen, dass ...

- (1) „Gott ein guter Gott ist.
- (2) Es gibt viele Antworten auf diese Frage und verschiedene Menschen, selbst wenn sie den gleichen Religionen angehören, finden im Laufe ihres Lebens unterschiedliche Antworten.
- (3) Ich glaube, dass in der Bibel viel von dem zu finden ist, wie Gott ist.
- (4) Dort steht, dass Gott die Menschen so sehr liebt, dass er selbst einer geworden ist.
- (5) In Jesus hat uns Gott auf dieser Welt besucht.
- (6) Anhand der Geschichten, die Jesus und seine Freunde erlebt haben, und durch die Geschichten, die er erzählt hat, können wir auch heute noch einiges über Gott erfahren.
- (7) Jesus hat sogar gesagt, dass wir, die Menschen, Gott, der ja eigentlich fern ist, Papa nennen können.

<sup>666</sup> Hier sind nur die jeweiligen Textpassagen aller Briefe (in grün) markiert, die als kindgerecht beurteilt werden konnten.

(8) *Das macht mir Mut und hilft mir Gott zu vertrauen.*

(9) *So, ich muss jetzt Schluss machen. Wenn du noch Fragen hast, kannst du Calvin, einfach noch mal nachfragen oder anrufen. Tschüss<sup>667</sup>.*

### Beurteilung des Briefes

Die in diesem Brief verwendete Sprache kann im Großen und Ganzen als „kindgerecht“ beurteilt werden obwohl die Sätze (2) und (6) zu lang und zu komplex sind, um für ein Kind verständlich zu sein. Besser wären mehrere kürzere Sätze gewesen. Es finden sich keine problematischen oder unverständlichen Wörter. Die Sätze sind einfach formuliert, schwierige Begriffe wie z.B. „Jesus und sein Jünger“ werden durch leicht verständliche und Umschreibungen wie: „Jesus und seine Freunde“ ersetzt. Die inhaltlichen Aussagen sind für ein Kind verständlich und an die Lebenswelt des Kindes angepasst („Jesus hat uns auf dieser Welt besucht“ (5); „Anhand der Geschichten, die Jesus und seine Freunde erlebt haben“ (6) ...).

Der Schreibstil ist zugewandt, gewinnend und freundlich, was u.a. durch den Satzsatz (9) deutlich wird. Der Brief geht von einer Wirklichkeit Gottes aus, vermittelt eine positive Beziehung zu Gott und wirkt reflektiert. Der Verfasser ist in der Lage, die eigene Position zu benennen und angemessen darzustellen. Gott wird als Gott der Bibel vermittelt, Jesus als sein Sohn wird zum Symbol für das Wesen Gottes. Die Rede von Gott ist persönlich und weist in aller Kürze auf ausgewählte Elemente des christlichen Gottesverständnisses hin.

Der Brief erinnert an die von Lachmann beschriebene Unterrichtsform der netten Plauderei<sup>668</sup>, der Schreibende gibt Anteil an seinem Leben, Empfinden und Erleben. Es besteht eine Sensibilität für das Kind, die Art und Weise ermöglichte eine positive Kontaktaufnahme und schafft ein gutes Gesprächs-, in diesen Fall ein Schreibklima.

---

<sup>667</sup> Student 6

<sup>668</sup> Vgl.: Adam/ Lachmann (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, (1993), 122/123

Die Verwendung angemessener sprachlicher Mittel<sup>669</sup> und für Kinder im weitesten Sinne verständlicher Themen oder Themenbezüge werden als **teilweise kindgerecht** beurteilt.



Abbildung 28. Dokumentenvergleichsdiagramm in der Kategorie „teilweise kindgerecht“

Briefe, die weder inhaltlich-thematisch noch sprachlich angemessen sind, werden als **nicht kindgerecht** beurteilt.

<sup>669</sup> Damit ist die altersangemessene Wortwahl, also verständlich für ein etwas 10 jähriges Kind, gemeint.

<sup>670</sup> Hier sind nur die jeweiligen Textpassagen aller Briefe (in gelb) markiert, die als teilweise kindgerecht beurteilt werden konnten.



Abbildung 29. Dokumentenvergleichsdiagramm in der Kategorie „nicht kindgerecht“

### Beispiele für „nicht kindgerecht“

Anhand der nun folgenden Beispiele soll verdeutlicht werden, dass bei der Beurteilung insgesamt eine stärkere Gewichtung hinsichtlich der Angemessenheit der Themen erfolgen musste. Ein nicht angemessenes Thema, selbst wenn es in angemessener Sprache kommuniziert wurde, blieb letztlich für Kinder unverständlich. Zum besseren Verständnis werden hier zwei sehr unterschiedliche „nicht kindgerechte“ Briefe vorgestellt.

<sup>671</sup> Hier sind nur die jeweiligen Textpassagen aller Briefe (in rot) markiert, die als nicht kindgerecht beurteilt werden mussten.

## Erstes Beispiel

Hallo Calvin

Also, wenn du mich fragst, dann würde ich sagen, dass...

- (1) *Gott oben auf den Wolken sitzt, und zu uns herunterschaut.*
- (2) *Er passt auf uns auf und hilft uns, ohne dass wir es merken evtl. Probleme zu lösen.*
- (3) *„Ich denke aber, dass Gott nicht immer für unser Leid zuständig ist, sondern dass es auch einen gewissen Teil Schicksal, das für einen Menschen bestimmt ist, gibt.*
- (4) *Ich glaube Gott ist ein Mann und er wacht über uns wie ein Vater und er ist natürlich lieb.*
- (5) *Für mich gehört aber, nach Erfahrungen, Gott und Schicksal zum Leben dazu.*
- (6) *Es gibt nicht nur eins von beiden.*
- (7) *Man darf meiner Meinung nach also Gott nicht für alles verantwortlich machen, was uns geschieht.*
- (8) *Menschen müssen zum Beispiel irgendwann sterben und das ist das Schicksal jedes Menschen, denn Jesus ist auch gestorben, obwohl er Gottes Sohn ist (Gott hat ihm auch nicht geholfen, sondern sein Schicksal war so bestimmt).*
- (9) *Meiner Meinung nach ist Gott immer da und unsterblich! Bis bald<sup>672</sup>.*

## Beurteilung des Briefes

Diese hier kommunizierte kindliche-anthropomorphe Vorstellung wirkt unangemessen. Die Frage ist, was einen Studierenden ermutigt oder dazu bringt, eine solche Darstellung zu wählen. Für den Verfasser scheint die Existenzfrage geklärt (1/2). Die kindlich-anthropomorphe Beschreibung (1/4) kann auf eine tatsächlich noch vorhandene Gottesvorstellung dieser Art beim Verfasser hinweisen. Unter religionspädagogischen Gesichtspunkten sind einige Äußerungen als bedenklich einzuschätzen (4). Der Verfasser könnte fälschlicherweise davon ausgehen, dass einem Kind ein solches Gottesbild vermittelt werden müsste. Grundlegende Fragen scheinen vorhanden zu sein (7) und bedürfen der Klärung. Im letzten Teil wird die Theo-

---

<sup>672</sup> Student 10

dizee-Frage (8) aufgegriffen, wobei der Eindruck entsteht, dass der Verfasser bemüht ist, vor allem sich selber zu überzeugen (9).

Die Sprache kann zwar als kindgerecht und angemessen beurteilt werden, die Inhalte sind es nicht. Es wird nicht verständlich, welches die zentralen Aussagen sind. Eine Hervorhebung bestimmter Worte durch Unterstreichen lässt hier zwar Vermutungen zu, letztlich bleiben die Ausführungen unklar.

## Zweites Beispiel

Hallo Calvin

Also, wenn du mich fragst, dann würde ich sagen, dass ...

- (1) „Gott etwas ist, was sich nicht so einfach in menschliche Worte fassen lässt.
- (2) Er ist vielseitig und vom Wesen oftmals nicht verständlich weswegen ich hier auch keine genaue Antwort zu geben vermag.
- (3) Gott ist barmherzig, Gott ist gnädig und gut, Gott ist allgegenwärtig und auch allmächtig.
- (4) Doch ist er auch gleichzeitig zornig und strafend und verursacht so auch viel Sorge und Angst bei einigen.
- (5) Doch sind dies alles Schilderungen und Beschreibungen des Wesen Gottes die durch die Bibel und religiöse Lehren vermittelt werden, eine direkte Erfahrung mit den Wegen Gottes ist nur durch seinen Sohn möglich gewesen.
- (6) Dieses Ereignis schaffte etwas Klarheit, sodass man das Wesen Gottes nur durch Schilderung in Predigten u. bibl. Texten erlesen, aber durch die Aufnahme von den Lehren Jesu und Ihn selbst, auch noch verstehen kann<sup>673</sup>.

## Beurteilung des Briefes

Der Brief wirkt wirr und ungeordnet. Thema und Sprache sind nicht kindgerecht (was z.B. an Begriffen wie: *barmherzig(3)/ gnädig(3) / religiöse Lehren(5)/ Aufnahme von den Lehren Jesu und ihn selbst(6) deutlich wird*). Das größte Problem stellen aber die komplexen Sätze dar. Einzelne Satzglieder bedeuten für sich genommen schon eine gewisse Herausforderung

---

<sup>673</sup> Student 12

für den Leser (5). Ohne mehrfaches Lesen und genauere Analyse ist kaum zu verstehen, was eigentlich gemeint ist. Die Inhalte sind nicht an der Lebenswelt der Kinder orientiert. Der Text zeigt, dass der Schreibende sich selber nicht im Klaren darüber ist, was er eigentlich aussagen möchte (2). Der Brief zeugt von einer gewissen Skepsis und Unsicherheit, es scheint keine in sich geschlossene innere Überzeugung vorhanden zu sein. Die Rede von Gott ist geprägt von alttestamentlichen Zügen (4), wirkt irritiert (2), benennt Jesus (5/6) als Repräsentanten Gottes, wobei unklar bleibt, was mit diesem Hinweis ausgedrückt werden soll.

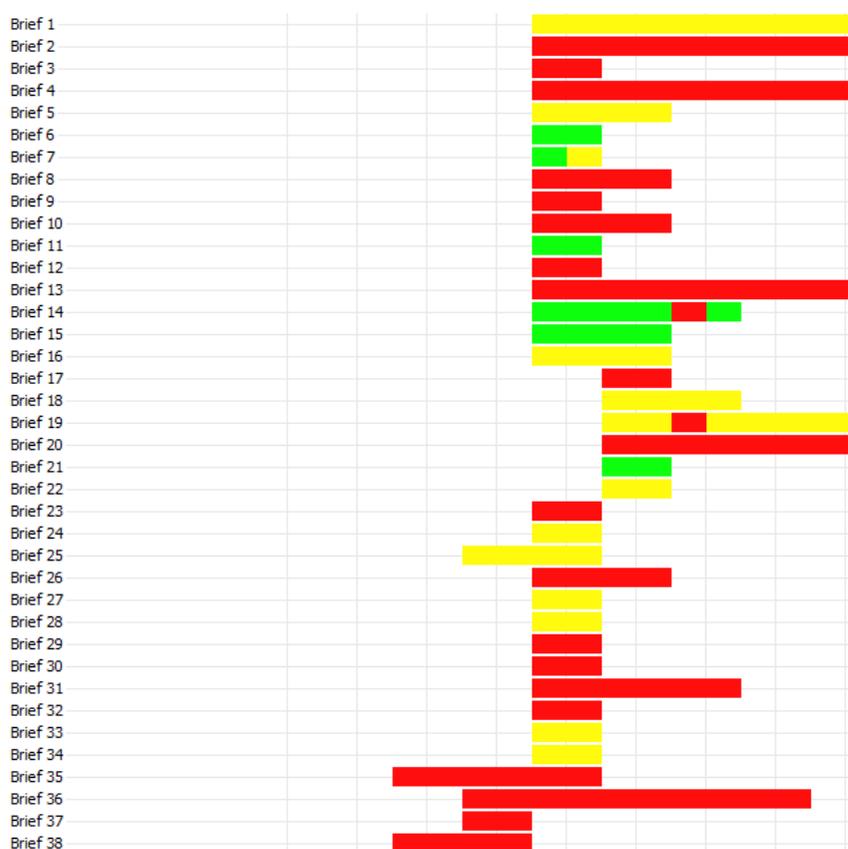


Abbildung 30. Dokumentenvergleichsdiagramm - Gesamtübersicht

#### 5.4.2.5 Zusammenfassung

Die Beispiele machen deutlich, wie unterschiedlich die Aufgabenstellung von den Studenten angegangen und bearbeitet wurde. Das Ergebnis zeigt, dass es den meisten Studierenden nicht gelungen ist, einen angemessenen Zugang zu den Kindern zu finden. Über die Gründe für dieses Ergebnis

können hier nur Vermutungen geäußert werden. Möglicherweise haben viele Studierende die Frage nach der eigenen Gottesvorstellung für sich persönlich noch nicht in dieser Weise bedacht und waren daher auch nicht in der Lage, den eigenen Standpunkt den Kindern gegenüber sinnvoll darzulegen.

Es sind kaum theologisch relevanten Themen oder Inhalte in den Briefen zu erkennen. Stattdessen finden sich viele undeutliche und emotionale Aussagen. Gründe dafür können sein:

- dass nur wenig z.B. systematisch-theologisches Wissen vorhanden ist,
- dass die Studierenden nicht wissen, was relevant ist und weitergegeben werden soll,
- dass die Komplexität der Aufgabenstellung zu diesem Zeitpunkt von den Studierenden nicht zu bewältigen war.

#### **5.4.2.6 Zum Verhältnis von Sprachen und Thema innerhalb der einzelnen Briefe**

Es erschien an dieser Stelle sinnvoll, die einzelnen Briefe etwas genauer auf die Bereiche Sprache und Thema hin zu untersuchen. Eine allgemeine Auswertung und Zuordnung war zwar möglich, eine differenzierte Betrachtung versprach aber genauere Ergebnisse. Alle Briefe wurden daher mittels Qualitativer Inhaltsanalyse erneut auf die verwendete „Sprache“ und die gewählten „Themen“ hin untersucht. Alle Texte wurden dafür in einzelne Sinneinheiten zerlegt. Dabei ergab sich ein wesentlich aussagekräftigeres, differenzierteres Bild. Die Aussagen wurden im Hinblick auf Sprache und Thema dahingehend beurteilt, ob sie als „nicht gelungen“, „teilweise gelungen“ oder „gelungen“ angesehen werden konnten.

#### **Kategorie „nicht gelungen“**

Die Textteile, die als „nicht gelungen“ bezeichnet wurden, können im Dokumentenvergleichsdiagramm wie folgt dargestellt werden: Rot bezeichnet hier die Themen, die als „nicht kindgerecht“ beurteilt wurden, orange markiert die „nicht kindgerechte“ Sprache.

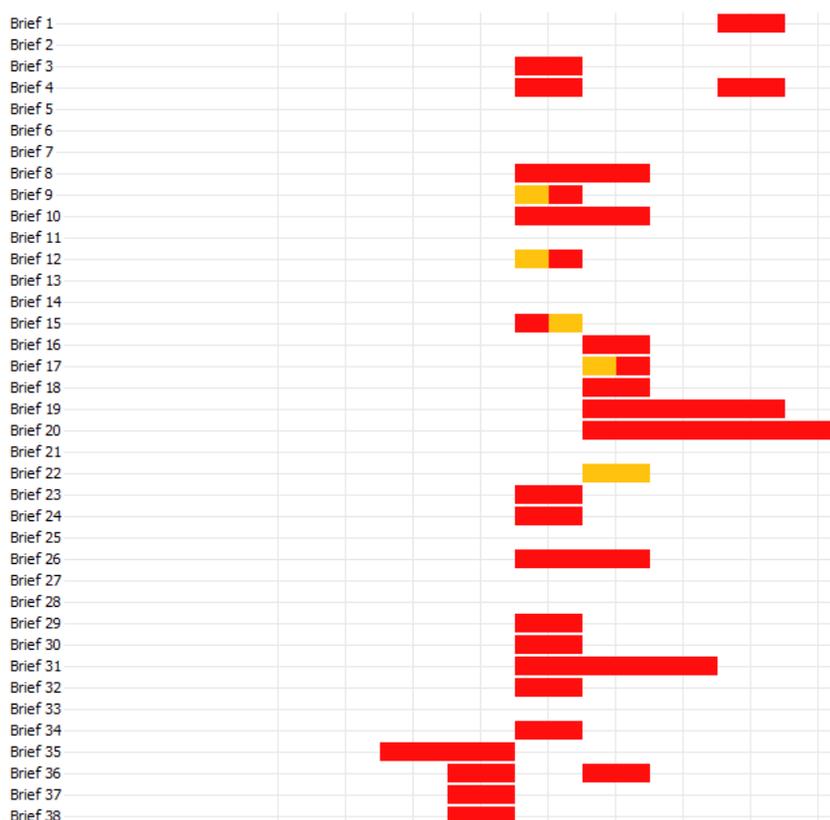


Abbildung 31. Dokumentenvergleichsdiagramm zum Verhältnis von Sprache und Thema – Ergebnisse „nicht gelungen“

Es wurde deutlich, dass vor allem die Auswahl der Themen als nicht gelungen beurteilt werden mussten.

### Kategorie „teilweise gelungen“

Die Textteile, die als „teilweise gelungen“ bezeichnet wurden, können im Dokumentenvergleichsdiagramm wie folgt dargestellt werden: Gelb bezeichnet hier Themen, die als „teilweise kindgerecht“ beurteilt, helles Grün markiert die Textstellen, in denen die verwendete Sprache als „teilweise kindgerecht“ beurteilt wurde.

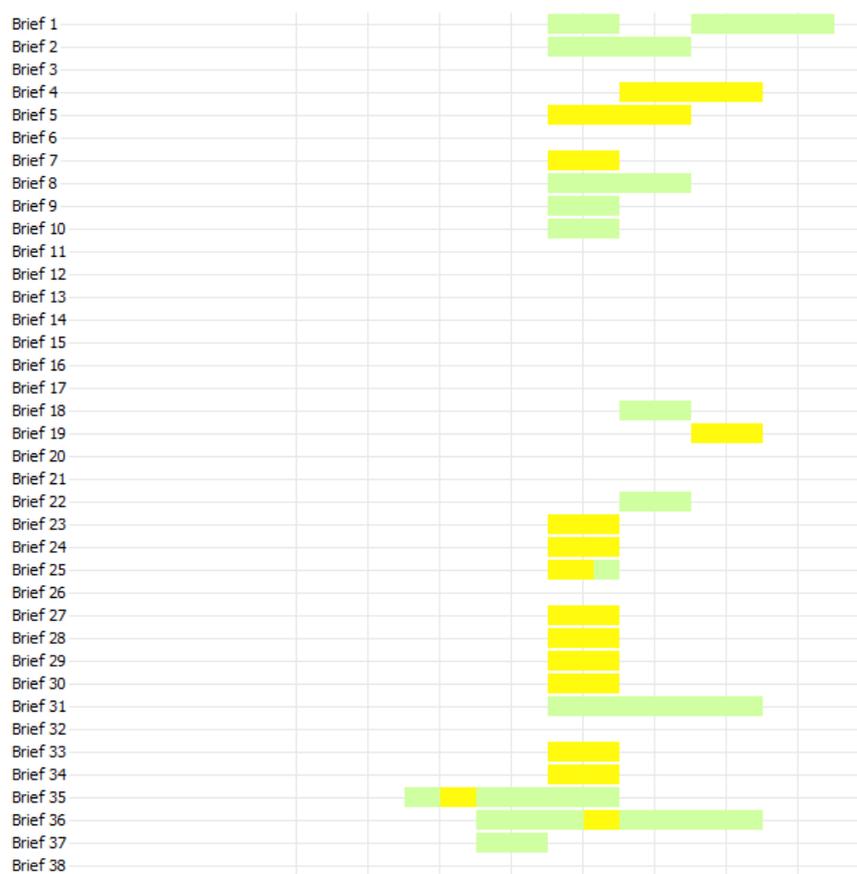


Abbildung 32. Dokumentenvergleichsdiagramm zum Verhältnis von Sprache und Thema – Ergebnisse „teilweise gelungen“

### Kategorie „gelungen“

Die Textteile, die als „gelungen“ bezeichnet wurden, können im Dokumentenvergleichsdiagramm wie folgt dargestellt werden: Hellgrün bezeichnet hier die Themen, die als „kindgerecht“ beurteilt wurden, Dunkelgrün markiert die „kindgerechte“ Sprache.

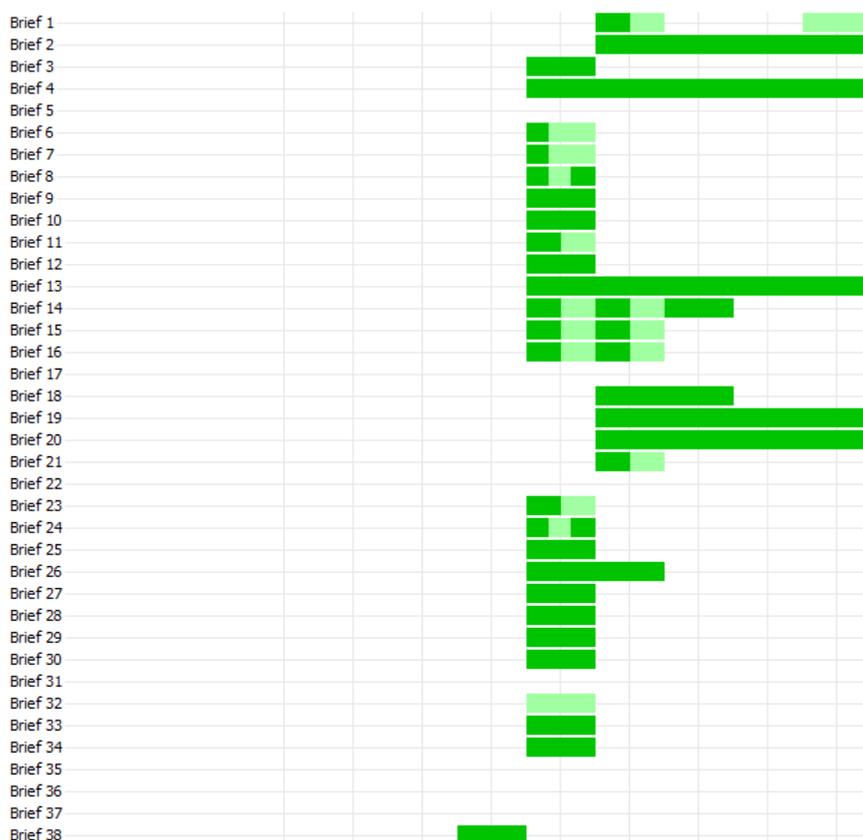


Abbildung 33. Dokumentenvergleichsdiagramm zum Verhältnis von Sprache und Thema – Ergebnisse „gelungen“

Hier wurde deutlich, dass es nur wenigen Studierenden gelungen ist, gute thematische Zugänge zu finden, wobei die verwendete Sprache durchaus oft als angemessen bezeichnet werden konnte.

#### 5.4.2.7 Zusammenfassung – Zum Verhältnis von Sprache und Thema

Insgesamt gesehen kann festgestellt werden, dass die Fähigkeit der Studierenden eine angemessene Sprache zu verwenden, weitaus besser ausgebildet ist, als die Fähigkeit gute thematische Zugänge zu finden. Individuell

relevante Inhalte konnten von den meisten nicht für ein Kind verständlich kommuniziert werden. Die ungünstige Bewertung ergab sich aus dem Tatbestand, dass „kindgerechte“ Sprache und „nicht kindgerechte“ Inhalte leider ebenso wenig zielführend, waren wie „nicht kindgerechte“ Sprache und „nicht kindgerechte“ Themen, da sie letztlich das Kind nicht erreichen. Gelingene Briefe müssten ... *„nach Sprache, Fragenart, Verstehensvoraussetzungen und Argumentationsvermögen radikal schülermäßig ausgerichtet sein“*<sup>674</sup>.

Wo die Gründe für das vorliegende Ergebnis zu suchen waren, ließ sich ohne weitere Analysen und Untersuchungen nicht sicher sagen. Als mögliche Erklärung kann angenommen werden, dass ein großer Teil der Studierenden nur über wenig oder geringes entwicklungspsychologisches Wissen verfügt und/oder über wenig Erfahrung im Umgang mit Kindern. Die Studierenden schienen vor allem im Umgang mit der Gottesthematik Unsicherheit zu empfinden. Einen Sachverhalt, den man für sich selber noch nicht erschlossen und zufriedenstellend beantwortet hat, kann man in der Regel auch nicht schlüssig einem Gegenüber darstellen.

Es ist sehr bedauerlich, dass viele Briefe als „nicht kindgerecht“ beurteilt werden mussten, obwohl sie den Eindruck vermitteln, der Verfasser habe ein echtes Interesse daran, dem Kind eine gute Antwort zu geben.

Anhand des folgenden Beispiels soll noch einmal verdeutlicht werden, wie kompliziert die Studierenden sich z.T. ausgedrückt haben: *„Es gibt einen Glauben und der christliche Glauben hat Elemente die dazu gehören, wie auch Gott. Aber jeder Mensch hat auch seinen persönlichen Standpunkt und seine eigene Meinung zu dem Glauben und somit auch zu Gott“*<sup>675</sup>. Ein Kind kann mit einer solchen Darstellung nichts anfangen. Die Frage nach der Existenz oder dem Wesen Gottes bleibt unbeantwortet.

---

<sup>674</sup> Lachmann, (1993), 124  
<sup>675</sup> Student 17

Es wurde somit festgestellt, dass sich in den Briefen kaum pädagogische Antworten finden, die losgelöst von der individuellen Meinung formuliert werden. Dies deutet darauf hin, dass im Hinblick auf die religionspädagogische Kompetenz der Studierenden noch deutlicher Entwicklungsbedarf besteht. Kompetenzorientierte universitäre Ausbildung muss sich dieser Aufgabe stellen und entsprechende Konzepte entwickeln.

---

### Exploration hinsichtlich der Gültigkeit der Ergebnisse

Um zu überprüfen, ob die vorgenommenen Zuordnungen aus der Erwachsenenperspektive korrekt waren, wurden die Briefe der Studierenden Kindern einer vierten Klasse vorgelegt. Es stellte sich - wie vermutet - heraus, dass die Kinder bei vielen Briefen nicht verstanden, was ihnen dort mitgeteilt werden sollte. Waren Sprache oder Sätze zu kompliziert, verloren die Kinder schnell das Interesse. Anhand einiger Aussagen in einzelnen Briefen entwickelten sich interessante theologische Gespräche unter den Kindern. Dort wo die Beurteilung der Aussagen durch die Kinder von der des Forschenden abgewichen war, wurde eine erneute Analyse des entsprechenden Briefes vorgenommen.

#### 5.4.2.8 Wie wird die Frage nach der Existenz Gottes beantwortet?

Die Ergebnisse dieser Analyse wurden direkt den Briefen der Studierenden entnommen. Insgesamt lagen 38 studentische Briefe zur Analyse vor. Die Zahlenwerte in den Klammern geben an, wie viele Äußerungen dem jeweiligen Kode zugeordnet werden konnten. Auch wenn die individuellen Formulierungen variieren, konnten sie in den folgenden Codes zusammengefasst werden.

Gott existiert	(26)
Wird nicht deutlich	(6)
Unsicher	(6)
Gott existiert nicht	(0)

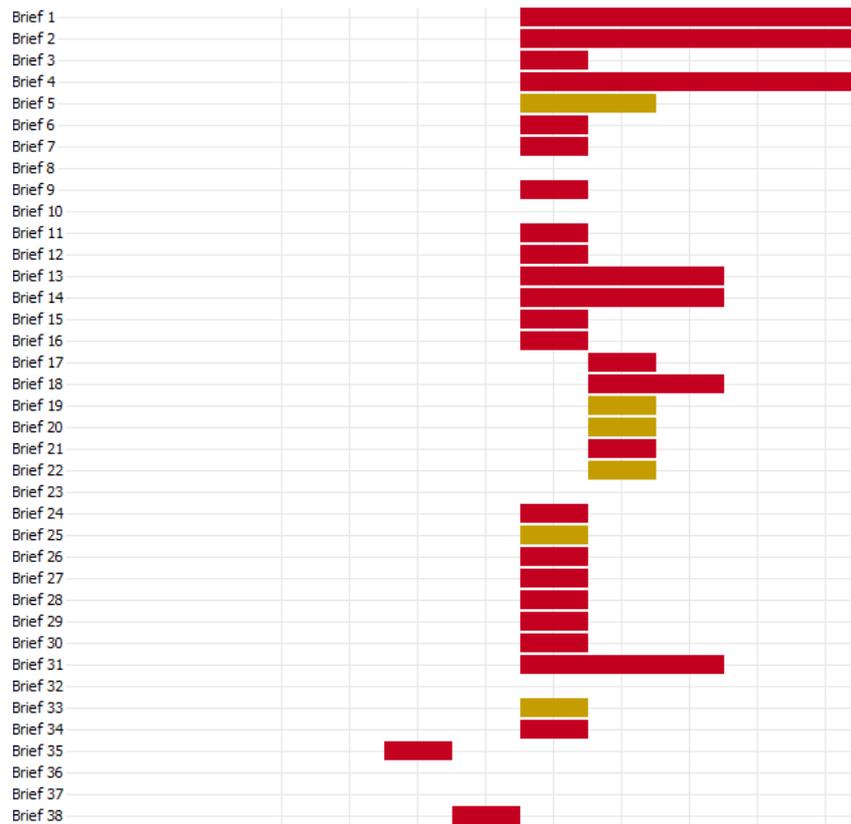


Abbildung 34. Dokumentenvergleichsdiagramm „Existenz Gottes“

Viele Studierende äußerten sich in den Briefen eindeutig dahingehend, dass sie an einen Gott glauben (rot), einige machten ihre Unsicherheit diesbezüglich (braun) deutlich, während wiederum andere sich zu dieser Frage gar nicht äußerten. Im Verlauf des Seminars wurde jedoch erkennbar, dass weit mehr Studierende grundsätzliche Probleme damit hatten, die Gottes-Frage für sich persönlich zufriedenstellend zu beantworten. Dieses war den Briefen in dieser Deutlichkeit nicht zu entnehmen.

Eine Studentin schrieb in der Reflexion: „*Ich frage mich an diesem Wochenende, ob ich bzw. generell was ich glaube...*<sup>676</sup>“. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Studierenden sich in den Briefen deshalb so deutlich zu einem Glauben an Gott äußerten, weil sie annahmen, dies würde von ihnen erwartet. Eine Wahrnehmung der eigenen Unsicherheit könnte u.U. erst durch

<sup>676</sup> Student 24

das Schreiben des Briefes erfolgt sein. Unsicherheit wird z. B. auch an der Äußerung einer Studentin deutlich: „... es gibt etwas, aber ich kann nicht sagen, was es ist, ob es nun wirklich Gott ist oder was anderes. Diese Frage bleibt noch.“<sup>677</sup> Ein weiteres Statement offenbarte ein unbewusstes Paradoxon: „Wie Gott ist, weiß ich, kann es nur nicht so gut in Worte fassen. Bei der Frage zur Existenz Gottes kommen große Zweifel und Unzufriedenheit auf.“<sup>678</sup>

Die Analyse der Briefe zeichnete ein Bild, was sich im weiteren Verlauf des Seminars nicht mehr ganz so deutlich bestätigte. Es scheint so zu sein, dass einige Studierende tatsächlich auf der Suche sind und sich durch das Studium zunächst Antworten auf die eigenen offenen Fragen<sup>679</sup> erhoffen. Der Blick auf die Autorenperspektive unterstützte diese Vermutung.

---

<sup>677</sup> Student 22

<sup>678</sup> Student 1

<sup>679</sup> Vgl.: Kapitel 3.1.4.

### 5.4.2.9 Welche Autorenperspektive wählen die Studierenden?

Den Kodes wurden hier sämtliche Äußerungen zugeordnet, die sich zu der o.g. Fragenstellung in den Briefen finden ließen. Die Werte in den Klammern entsprechen daher nicht immer in Summe Anzahl der Briefe (38).

Allgemein ( man ...)	(5)
Ich ... (für mich)	(23)
Gott ist ... (indirekt)	(14)



Abbildung 35. Dokumentenvergleichsdiagramm „Autorenperspektive“

Die allgemeinen Formulierungen „man“ (hellgrau/schwarz) waren im Vergleich zu den persönlichen Aussagen häufiger zu finden. Dies lässt auf eine gewisse Distanz schließen. Ob der Schreibende diese Distanz tatsächlich auch erlebt oder empfindet, kann nicht mit Sicherheit angenommen werden.

5.4.2.10 Die Antworten werden in Beziehung gebracht zu ...?

Bibel	(3)
Jesus	(6)
Gebet	(14)

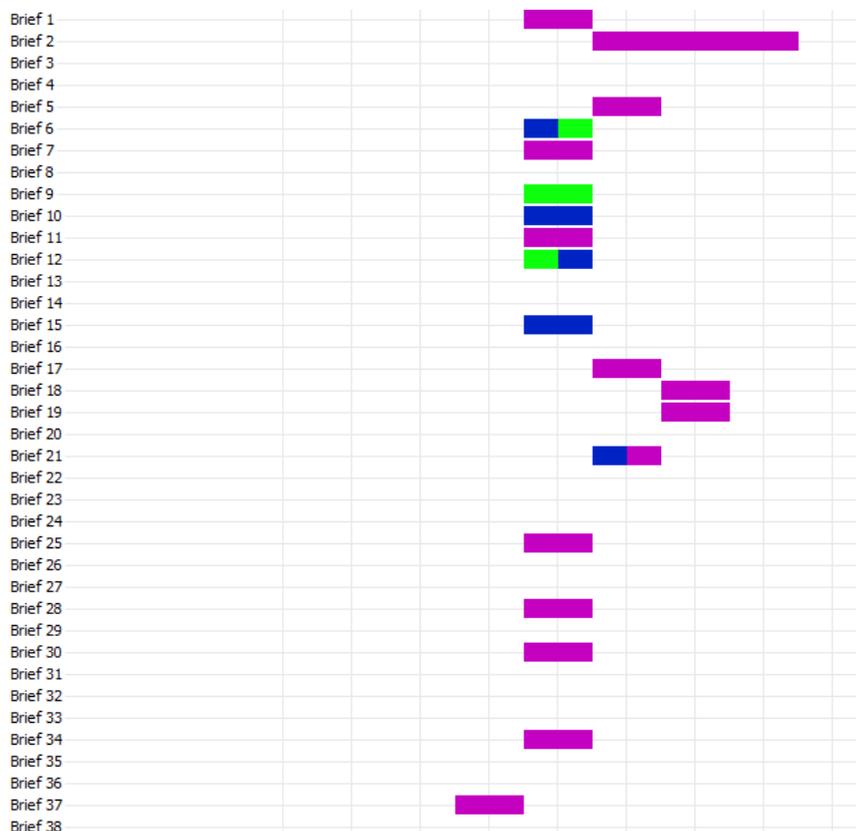


Abbildung 36. Dokumentenvergleichsdiagramm „Antwort in Beziehung zu ...“

Interessanterweise bekam bei diesem Ansatz das Gebet eine hervorgehobene Stellung. Die Äußerungen reichten von: „Wenn man betet, dann hört Gott“<sup>680</sup>, bis hin zu sehr persönlichen Statements: „Ich kann ihm alles erzählen und er hört mir zu. Wenn es mir schlecht geht, oder ich enttäuscht bin, oder sonst was, dann zieh ich mich alleine zurück und sag ihm alles; dann geht's mir besser und deshalb weiß ich, dass er immer nur das Beste für mich will. Manchmal kann ich ihn aber auch überhaupt nicht verstehen und

<sup>680</sup> Brief 25

*ich denke, er ist ganz weit weg. Dann bin ich böse auf ihn und rede nicht mehr mit ihm. Aber wenn ich dann wieder mit ihm rede, dann hört er mir zu und das immer wieder und darüber bin ich sehr froh*<sup>681</sup>. Eine Verbindung zu Jesus oder ein Verweis auf die Bibel waren selten, dann allerdings klar formuliert: „*Ich glaube, dass in der Bibel viel von dem zu finden ist, wie Gott ist*“<sup>682</sup>.

#### 5.4.2.11 Wie wurde Gott beschrieben?

Personal	(6)	Grau
Anthropomorph	(5)	Pink
Schöpfer	(7)	Türkis
Auf Wolke/Himmel	(5)	Blau
Freund	(4)	Gelb
Vater	(5)	Braun
Für jeden anders	(13)	Rot
So, wie du ihn dir wünschst	(5)	Grün

---

<sup>681</sup> Brief 28

<sup>682</sup> Brief 6

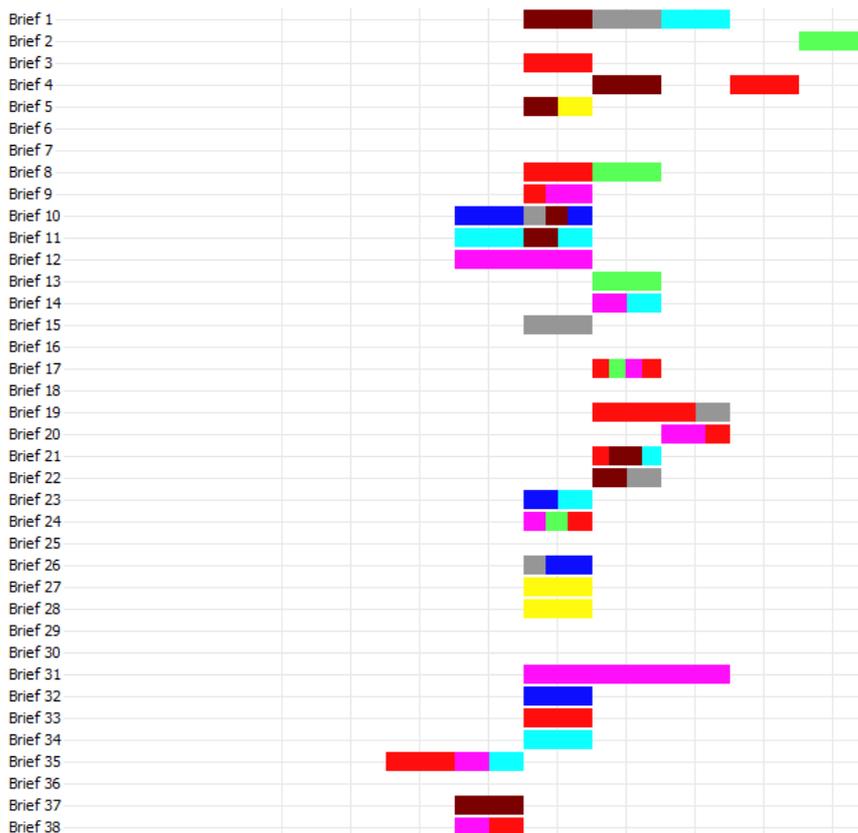


Abbildung 37. Dokumentenvergleichsdiagramm „Wie wurde Gottes beschrieben?“

Die diesbezüglichen Aussagen in den Briefen sind vielfältig. Sie reichen von sehr distanzierten über kindlich-märchenhaft bis hin zu persönlichen Statements.

#### 5.4.2.12 Wie wurde Gottes Wesen beschrieben?

Hier wurden die Kategorien von Härle zur Analyse herangezogen. Sie ermöglichen einen strukturierten Zugang und geben eine bessere Orientierung über die vielfältigen Äußerungen.

**Kategorie : Ausdruck von Nähe/Beziehung (Rot)**

barmherzig/gut/tröstet	(7)
liebt alle Menschen	(7)
hilft (bei Problemen)	(11)
meint es gut	(3)
für einen da	(10)

**Kategorie: Ausdruck von Distanz (Blau)**

unsterblich	(2)
allmächtig	(4)
unsichtbar	(10)
nicht zu erfassen/schwer zu sagen	(11)
allwissend	(4)
allgegenwärtig	(23)

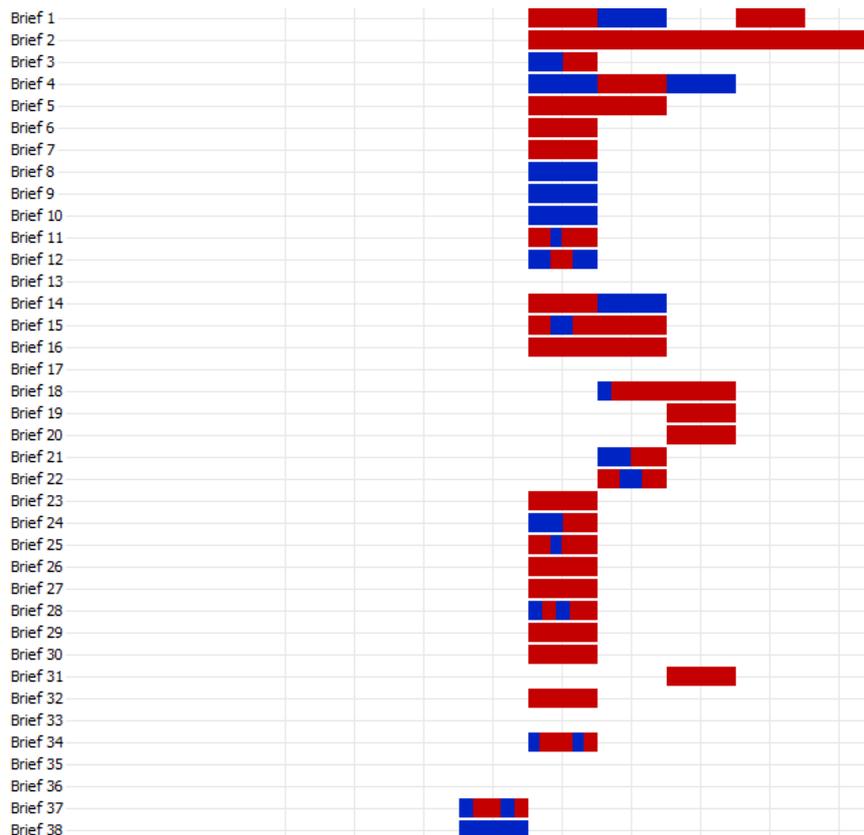


Abbildung 38. Dokumentenvergleichsdiagramm „Wie wurden Gottes Wesen beschrieben?“

### **Fazit: Wie wurde Gottes Wesen beschrieben?**

Dieser axiale Zugang verschaffte einen guten Überblick über die Äußerungen das Wesen Gottes betreffend. Man kann sagen, dass die Briefe inhaltlich betrachtet kaum theoretisches Wissen wiedergeben, sondern vor allem eine individuelle Sichtweise der Schreibenden zu transportieren versuchen. Die Briefe vermitteln den Anschein, dass alle Studierenden die Aufgabe ernst genommen haben und bemüht waren, einem Kind zu erklären, wie sie über Gott denken. Die kindgemäße Umsetzung dieses Vorhabens gelang, wie schon dargestellt, nur selten oder nur in Ansätzen. Es hatte den Anschein, dass die meisten Briefe vor allem für die Schreibenden selber von Bedeutung waren. An einigen Briefen war zu erkennen, dass die Verfasser zunächst begonnen hatten, einen Brief an ein Kind zu schreiben, im weiteren Verlauf aber mehr eine Dokumentation eines inneren Monologs formulierten.

## **5.5 Axiales Kodieren II**

In diesem Analysedurchlauf wurden Kategorien von außen an die Daten herangetragen und es wurde versucht, weitere Facetten herauszuarbeiten.

### **5.5.1 Analyse nach Härle**

Die vorangegangenen Zugänge erwiesen sich als hilfreich. Da die Studierenden während des Blockseminars die Kinderbriefe anhand der Kategorien von Härle analysierten und auswerteten sollen, wurde als nächstes der Versuch unternommen, die studentischen Daten den systematisch-theologischen Kategorien zuzuordnen. Die Werte in den Klammern geben die Anzahl der zugeordneten Äußerungen an. Parallel dazu wurden Memos verfasst.

<b>Handelt Gott?</b>	(48)
Allgemeine Aussagen	[15]
Engel	[3]
Geschichte	[0]
Gebet	[14]
Schöpfung	[16]
<b>Existiert Gott?</b>	(23)
Allgemeine Aussagen	[8]
Naturalistische Antithese	[0]
Theodizee	[10]
Illusionsverdacht	[5]
<b>Wie ist Gott?</b>	(77)
Allgemeine Aussagen	[14]
Eigenschaften	[3]
Nähe	[21]
Distanz	[27]
Person	[18]
Beziehung zu sich selber	[4]
Beziehung zum Menschen	[29]
Liebe	[15]

Analysiert man die Briefe und ordnet die Äußerungen der Studierenden den drei Kategorien von Härle zu, ergibt sich folgendes Bild:

**Rot** – Existiert Gott?/ **Gelb** – Wie ist Gott?/ **Grün** – Handelt Gott?

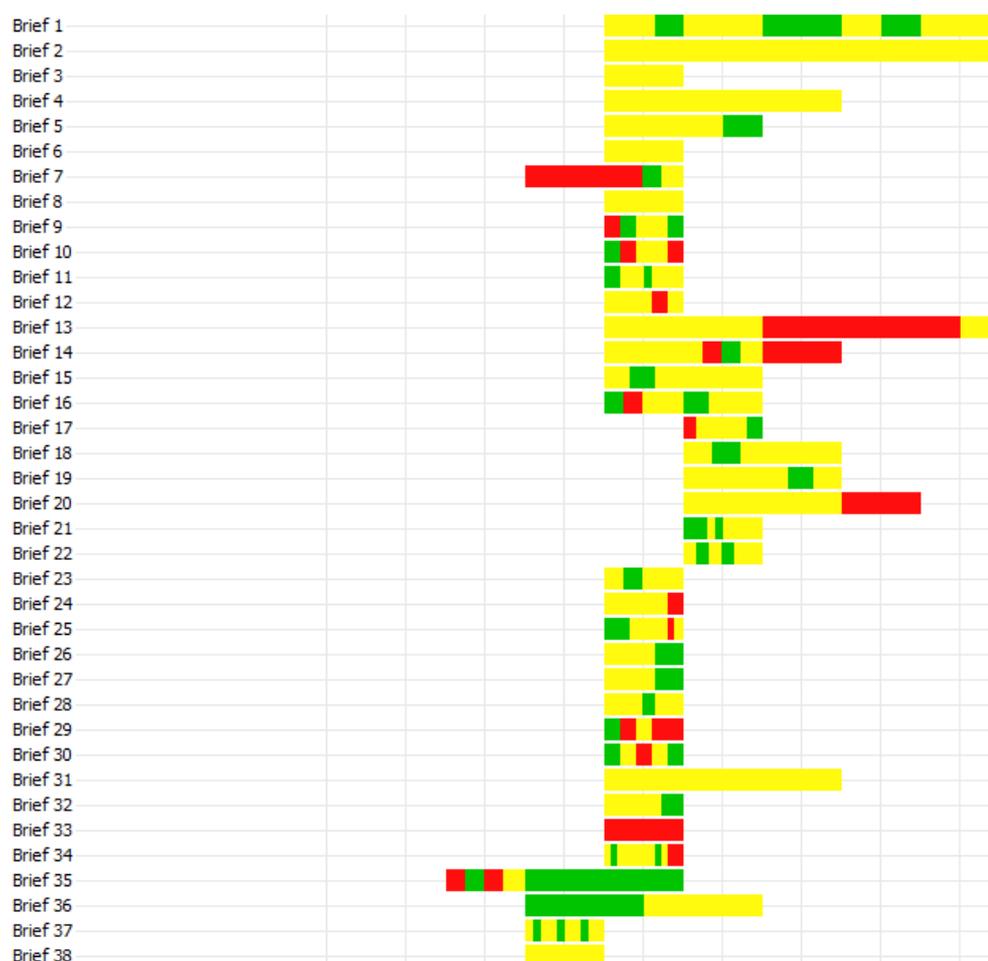


Abbildung 39. Dokumentenvergleichsdiagramm – Analyse nach Härle

Das Dokumentenvergleichsdiagramm zeigt eine allgemeine Kategorie-Zuordnung. Der überwiegende Teil der Äußerungen bezog sich auf die Beschreibungen des **Wesens Gottes**. Zusammengefasst erreichten die Aussagen einen hohen Gesamtwert (77). Daraus kann man ableiten, dass es den Verfassern primär wichtig zu sein schien, den Kindern Gottes Wesen anhand von Eigenschaften zu beschreiben.

Anhand der Aussagen zum Wesen Gottes konnte teilweise auch abgeleitet werden, ob Studierende von der Existenz Gottes überzeugt waren. In der Kategorie **Existenz Gottes** fanden sich im direkten Vergleich wesentlich weniger, z.T. aber umfangreichere Statements (23). Unter Umständen lässt sich die geringere Anzahl der Statements dadurch erklären, dass die Studierenden die Existenz Gottes, von wenigen Ausnahmen abgesehen, vo-

raussetzten (vgl. Abbildung 37.) oder keine Aussagen diesbezüglich machten.

Die Aussagen, die sich auf das **Handeln Gottes** bezogen, waren bzgl. Anzahl und Umfang im Vergleich mit den Aussagen zum Wesen Gottes unterlegen<sup>(48)</sup>. Ein Teil der Aussagen war allgemein gehalten (15) und bezogen sich darauf, dass ein Handeln oder Eingreifen Gottes grundsätzlich für möglich gehalten wird. Das Handeln Gottes wurde vielfach mit Gebet in Verbindung gebracht (14) oder bezog sich in irgendeiner Form auf die Schöpfung (16). Einige Aussagen bezogen sich auf Engel (3).

Von einzelnen Aussagen abgesehen blieb meistens unklar, welche Überzeugungen den vorfindlichen Aussagen konkret zugrunde lagen. Es blieb auch offen, woher das individuelle Wissen stammt. Als Informations-Quelle wurde in drei Briefen die Bibel genannt, die Kirche wurde zwar erwähnt, allerdings eher für unwichtig erachtet: „... du kannst zum Beispiel in der Kirche zu ihm beten, aber das musst du auch nicht, ...“<sup>683</sup>, oder: „Ich denke nicht, dass man in die Kirchen gehen muss um an Gott zu glauben“<sup>684</sup>. Aus religionspädagogischer Sicht war es erstaunlich, dass lediglich eine Äußerung einen Bezug zur Schule aufzeigte und dies auch eher kritisch und fragwürdig: „Ich selbst nicht genau weiß, wie Gott so ist, In der Schule lernt man, dass es einen Gott gibt, der die Menschen liebt, der gerecht ist. Er bestraft Menschen, wenn sie etwas Böses getan haben und belohnt jene, die es verdient haben...“<sup>685</sup>.

---

<sup>683</sup> Student 19

<sup>684</sup> Student 25

<sup>685</sup> Student 14

### 5.5.2 Individuelle Freiheit

Bei der Zuordnung der Daten zu den Kategorien von Härle und durch das Verfassen der Memos wurde ein Aspekt besonders deutlich: Es stellte sich heraus, dass die

Betonung des Rechts auf eine individuelle Ansicht,	(15)
Unabhängigkeit in der Gottesfrage	(14)
zeugnishaft/bekennende Aussagen	(27)

in unterschiedlichen Ausprägungen vermehrt zu finden waren. Die Äußerungen der Studenten betonten deutlich, dass Gott für jeden anders ist: *„Jeder glaubt und sieht seinen eigenen Gott, keiner ist richtig und keiner ist falsch“*<sup>686</sup>. Die Zuordnung der Aussagen zeigte im Dokumentenvergleichsdiagramm in der Kategorie „Betonung des Rechts auf eine individuelle Ansicht“ folgendes Bild (dunkel Grün)

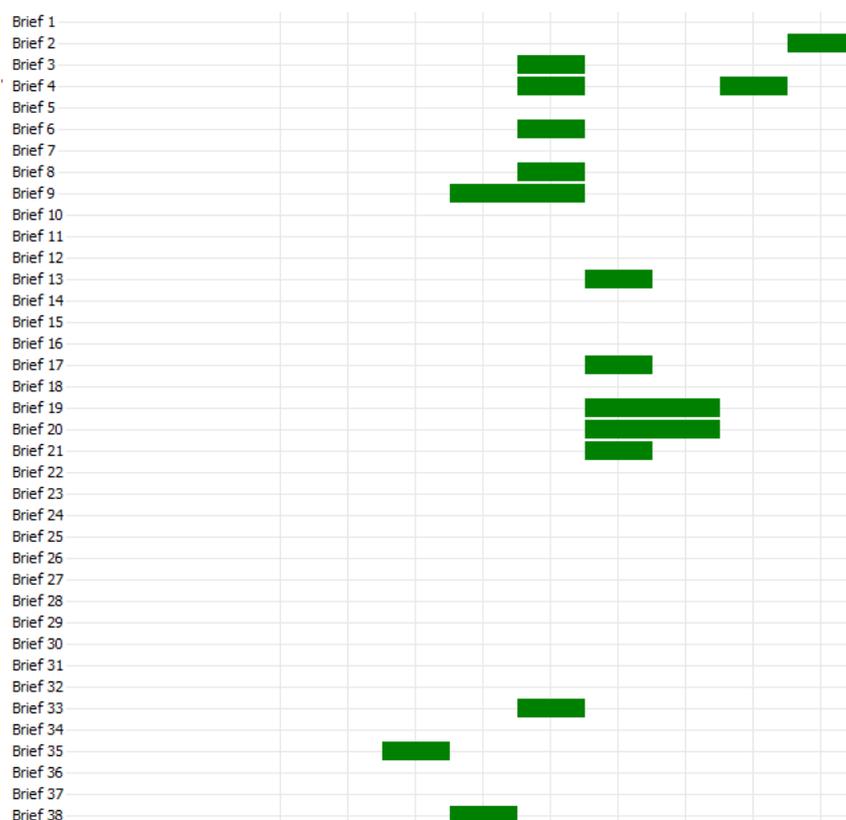


Abbildung 40. Recht auf individuelle Ansicht

<sup>686</sup> Student 38

Nun wurde die Darstellung um die Kategorie „Unabhängigkeit des Individuums in der Gottesfrage“ (helles Grün) erweitert. Beide Ansätze können zwar was die Aussagen angeht unterschieden werden, zielen letztlich aber auf das Recht des Einzelnen zur Selbstbestimmung oder Unabhängigkeit. Durch diese Zusammenlegung zeigt sich im Dokumentenvergleichsdiagramm folgendes Bild:

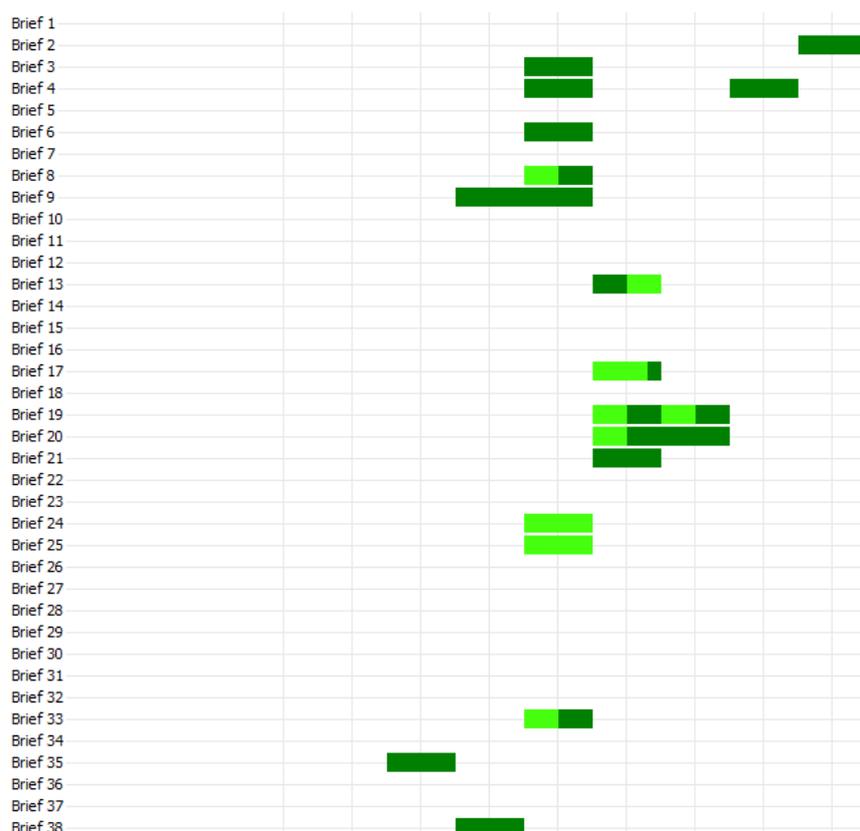


Abbildung 41. Recht auf individuelle Ansicht und Unabhängigkeit in der Gottesfrage

Durch diese Zusammenführung entsteht ein hoher Wert (29) für diesen Ansatz. Auffallend viele Studierende betonen ihr Recht auf eine individuelle Gottesvorstellung. Es ging dabei nicht primär um eine Individualität der Überzeugung, sondern darum, dass außerhalb des Individuums niemand Anspruch auf Gültigkeit erheben kann, wie dieses Beispiel verdeutlichen soll: „*Ich denke aber auch, dass jeder Mensch seine eigene Antwort auf*

*diese Frage finden muss (...) Die Hauptsache ist, dass du akzeptierst, dass Gott in der Vorstellung der Menschen immer anders ist als bei dir. Vor allen Dingen hat auch jeder Mensch das Recht auf eine eigene Vorstellung von Gott. Denn niemand kann sagen: „Ich weiß alles, nur meine Vorstellung ist richtig! (...) Nur Gott weiß alles, und das ist auch gut so.“<sup>687</sup>.*

Es lassen sich zwei Tendenzen erkennen, einerseits: Gott ist so, wie ich ihn mir denke oder gerne hätte, wie diese Äußerung zeigte: *„Weißt du, ich glaube Gott ist so, wie du ihn in dir in dem Moment, in dem du dich zu ihm wendest, wünschst.“<sup>688</sup>*, oder: Gott ist anders und du brauchst nichts zu glauben, was dir nicht in den Kram passt. Es bleibt die Frage, warum die Studierenden in einem Brief an ein Kind diesen Aspekt so deutlich betonen. Offensichtlich ist es für sie selber von Bedeutung, eine möglichst unabhängige Meinung zu diesem Thema haben zu dürfen. Nach Oser und Gmünder<sup>689</sup> könnte dies einer Zuordnung der Stufe absoluter Autonomie entsprechen. Es ist aber ebenfalls denkbar, dass es für die Studierenden im Kontext einer postmodernen, globalisierten, pluralistischen Informationsgesellschaft von Bedeutung ist, in religiösen Fragen den eigenen Standpunkt deutlich herauszustellen und behaupten zu dürfen. Möglicherweise wurde der Aspekt der Selbstbestimmung auch deshalb so stark betont, weil die eigene Sichtweise nicht wirklich ausgereift ist oder eine Verunsicherung vorlag. Der Wunsch, die eigenen Fragen zu klären und/oder Gewissheit in Glaubensangelegenheiten zu erlangen wäre auf diesem Hintergrund sehr gut nachvollziehbar, ebenso wie der Anspruch, auf der Basis eines selbstbestimmten individuellen Prozesses sich in diesem Bereich weiter zu entwickeln.

Es ist wichtig zu verstehen wie es dazu kommt, dass die Studierenden sich in dieser Form äußern. Warum zeigten so viele Briefe diese Selbstbestimmungstendenz? Möglicherweise richtet sich diese Äußerung auch gegen erlebte oder empfundene Manipulation oder Indoktrination. Der Wunsch

---

<sup>687</sup> Brief 8

<sup>688</sup> Brief 2

<sup>689</sup> Vgl.: Oser/ Gmünder, (1996)

nach einer soliden eigenen Meinung ist mehr als deutlich und muss respektiert werden.

Darüber hinaus wäre es interessant der Frage nachzugehen wie dieses Ergebnis im Hinblick auf die Untersuchungen von Bochinger, Engelbrecht und Gebhardt<sup>690</sup> gewertet werden könnte.

### 5.5.3 Zeugnishaft- bekennde Aussagen

Aus den Memos ergab sich ein weiterer Aspekt. Es zeigte sich ein hoher Wert (27) für die zeugnishaft-bekennenden Aussagen (blau). Im Dokumentenvergleichsdiagramm stellt sich dies wie folgt dar:



Abbildung 42. Dokumentenvergleichsdiagramm – zeugnishaft bekennde Aussagen

<sup>690</sup> Vgl.: Kapitel 2.8.4. oder Bochinger/Engelbrecht/Gebhardt, (2009)

Allgemeingültige, verbindliche Aussagen zu Gott fanden sind trotzdem nur in einigen wenigen Briefen. Es fanden sich kaum Hinweise auf kirchlich-institutionell geprägte Glaubensaussagen. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass nur geringes substantielles Wissen vorliegt.

#### 5.5.4 Studentische Aussagen und Theodizee

Die Memos und einige Unterkodes in der Kategorie „Existiert Gott“, zeigten, dass die Existenzfrage mehrmals im Zusammenhang mit der Theodizee-Problematik (10) gesehen wurde. Die Äußerungen wiesen darauf hin, dass hier Fragen und Schwierigkeiten vorlagen. Diese Beobachtung kann im Zusammenhang mit den von Nipkow beschriebenen Einbruchstellen des Glaubens bei Jugendlichen gesehen werden.<sup>691</sup> Für einige Studierende scheint hier erheblicher Klärungsbedarf zu bestehen. Die Daten wurden hier aber nicht weiterführend analysiert, da dies zu diesem Zeitpunkt der Auswertung nicht zielführend zu sein schien. Bochinger, Engelbrecht und Gebhardt weisen allerdings auch darauf hin, dass die Spiritualität des Wanders durch Grenzerfahrungen mit Tod und Leid ins Wanken geraten kann<sup>692</sup> und auch Fricke zeigt auf, wie die Theodizee zur Anfechtung des Glaubens werden kann.<sup>693</sup> Ob dieser Ansatz von Bedeutung ist, muss offen bleiben.

Hier sollen zwei Aussagen angeführt werden, die in den Briefen zu finden waren: *„Ich habe einen Freund, dessen Mutter letztes Jahr an Krebs gestorben ist. Sie verstarb, aber ihren Tod sah ich als eine Art Erlösung an, da sie sehr litt. Wir waren natürlich alle äußerst traurig, aber in diesem Fall hat Gott sie durch den Tod irgendwie befreit...“*<sup>694</sup>. Bedenklich, weil unklar, erscheint diese Passage: *„Ich selbst nicht genau weiß, wie Gott so ist. In der Schule lernt man, dass es einen Gott gibt, der die Menschen liebt, der gerecht ist. Er bestraft Menschen, wenn sie etwas Böses getan haben und be-*

---

<sup>691</sup> Nipkow, (1987), 43 ff. Nipkow beschreibt hier, wie Glaubenszweifel und die Suche nach Gott miteinander verschränkt sind. Das Theodizeeproblem (S.56) wird als elementare Frage gesehen, an der sich für Jugendliche z.T. auch die Gottesfrage im Allgemeinen entscheidet.

<sup>692</sup> Vgl.: Bochinger/Gebhardt/Engelbrecht, (2009), 35 ff

<sup>693</sup> Vgl.: Fricke, Michael, Von Gott reden im Religionsunterricht, Göttingen (2007), 50 ff

<sup>694</sup> Student 29

*lohnt jene, die es verdient haben. ... ich(bin) nicht der Meinung, dass es Gott ist, der dafür sorgt, dass z.B. ein Flugzeug abstürzt oder ein Kind sich den Arm bricht. Das würde ja bedeuten, dass Gott bestrafen würde und daran glaube ich nicht. Wie solche Dinge geschehen, kann ich dir leider auch nicht wirklich erklären. Stell dir Gott vor, als etwas, dass die Menschen beschützt die an ihn glauben. Mach ihn aber nicht dafür verantwortlich, wenn dir trotzdem einmal was zustößt, obwohl du an ihn geglaubt hast“<sup>695</sup>.*

Es wird deutlich, dass religionspädagogisch betrachtet an dieser Stelle offensichtlich Klärungsbedarf besteht. Die Theodizeefrage fordert zu theologischem Denken heraus und „reicht in existentiell erschütternde Tiefe, wo die Unterscheidung zwischen Denken und Fühlen aufgehoben ist“<sup>696</sup>.

### 5.5.5 Analyse nach Faix

Auf der Suche nach weiteren Schlüsseln oder Bezugsgrößen zur Analyse der Daten schienen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung von Faix<sup>697</sup> zu Gottesvorstellungen von Jugendlichen eine weitere Möglichkeit zu eröffnen. Bei der Auswertung seiner Daten ermittelt Faix vier unterschiedliche Typen von Gottesvorstellungen, die sich bei Jugendlichen finden lassen. Anhand spezifischer Merkmale der einzelnen Typen können Jugendliche diesen Kernkategorien zugeordnet werden. Es ist entwicklungspsychologisch durchaus zulässig, Studierende in den ersten Semestern den hier dargestellten Kategorien zuzuordnen. Es ist entwicklungspsychologisch durchaus zulässig, Studierende den hier dargestellten Kategorien zuzuordnen.<sup>698</sup>

---

Merkmale der Kernkategorien nach Faix im Kurzüberblick :

---

<sup>695</sup> Student 14

<sup>696</sup> Nipkow,(1989), 57/58

<sup>697</sup> Vgl.. Faix, (2007)

<sup>698</sup> Die Shell Jugendstudie untersucht Jugendliche im Alter zwischen 12 und 25 Jahren. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden sich im letzten Drittel dieser Altersspanne befinden. Auch die Ausführungen in 2.8.5. machen deutlich, dass sich die Spanne des Jugendalters sich heute nicht mehr deutlich dem Erwachsenenalter gegenüber abgrenzen lässt. Studierende können daher durchaus als Jugendliche gesehen und analysiert werden.

**Sicher/abgeschlossene Gottesvorstellung**

Hierbei ist die reflektiert oder unreflektiert übernommene, individuelle, autonome Gottesvorstellung angepasst an das aktuelle Lebenskonzept. Die Jugendlichen zeigen eine eigene subjektive Sicherheit, die erlebt und nach außen vertreten wird! Ihre Gottesvorstellung wirkt festgelegt und weitgehend unveränderbar. Sie haben sich mit dem Thema Gott oder Glaube auseinandergesetzt und in gewisser Weise damit abgeschlossen. Sie können sich nicht vorstellen, dass sich dies in nächster Zeit ändern wird. Sie haben kein Interesse an religiösen Erfahrungen oder Gesprächen über religiöse Themen.

**Unsicher/abgeschlossene Gottesvorstellung**

Die Jugendlichen, die dieser Kategorie zugeordnet sind, machen sich viele kritische Gedanken über ihre Gottesvorstellung und sind in gewisser Weise festgelegt. Bei allen Überlegungen sind sie aber unsicher, ob diese Festlegungen richtig sind. Sie stehen für eine Selbstkonstruktion des Glaubens.

**Unsicher/veränderbare Gottesvorstellung**

Glaube und Religion werden als etwas grundsätzlich Positives gesehen. Die Jugendlichen sind offen, suchend, aber auch verunsichert, was ihre eigene Gottesvorstellung betrifft.

**Sicher/veränderbare Gottesvorstellung**

Sie haben ihre Gottesvorstellung gefunden und wollen sich innerhalb dieser Gottesvorstellung weiterentwickeln. Sie haben Erfahrungen mit ihrem Glauben gemacht und dabei Festigkeit gewonnen.

---

Die Aufgabenstellung fordert die Studierenden dazu heraus, sich in irgendeiner Form zu positionieren. Einem Kind inhaltlich Auskunft über Gottesvorstellungen zu geben offenbart immer auch subjektiv Erlebtes und weist auf die eigene Haltung hin. Die Briefe transportieren Aspekte oder Facetten der

individuellen Gottesvorstellung, sei es eine tatsächlich vorhandene oder die vom Verfasser beabsichtigte. Wie diese Vorstellung nach außen kommuniziert wird, wie sie auf den forschenden Leser wirkt, soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

Um zu verdeutlichen, wie bei der Zuordnung vorgegangen wurde, werden hier zwei Beispiele angeführt.

### Beispielbrief zur Gottesvorstellung „sicher/abgeschlossen“

Hallo Calvin

Also, wenn Du mich fragst, dann würde ich sagen, dass...

- (1) „... es einen Gott gibt.
- (2) *Wie Gott ist, dass sieht jeder anders.*
- (3) *Gott ist meiner Meinung nach nichts beziehungsweise niemand das oder der einfach zu beschreiben ist.*
- (4) *Es kommt immer darauf an, wie man selbst Gott sieht, bzw. sehen möchte und was für einen persönlich wichtig ist.*
- (5) *Es gibt einen Glauben und der Christliche Glauben hat Elemente die dazu gehören, wie auch Gott.*
- (6) *Aber jeder Mensch hat auch seinen persönlichen Standpunkt und seine eigene Meinung zu dem Glauben und somit auch zu Gott.*
- (7) *Ich selbst stelle mir Gott nicht als Person oder generell gesehen nicht als „Lebewesen“ vor.*
- (8) *Vielmehr ist Gott für mich jemand, der mir die Sicherheit in meinem eigenen Glauben gibt, jemand zu dem ich beten kann, dem alles anvertraut werden kann.*
- (9) *Gott ist für mich also die Stütze in meinem Glauben.*
- (10) *Dabei kommt es mir nicht vorrangig darauf an, wie Gott ist, sondern dass ich vor Gott ich selbst sein darf und auch kann.*
- (11) *Jetzt habe ich dir gesagt, was ich antworte auf deine Frage ob es Gott gibt und wie Gott meiner Meinung nach ist.*
- (12) *Wie du Gott siehst und was Gott bedeutet, dass wirst du noch für dich selbst herausfinden.*
- (13) *Dazu ist es wichtig, dass du dich, auch mit der Hilfe anderer, mit deinem Glauben beschäftigst.*
- (14) *Deine Frage, finde ich, ist eine gute Frage, denn jede Frage sollte gestellt werden dürfen und jede Frage ist auch wichtig, aber manche Fragen sind meiner Meinung nach nicht allgemein zu beantworten. Viele Grüße<sup>699</sup>*

---

<sup>699</sup> Brief 17

## Beurteilung des Briefes

In diesem Brief finden sich unterschiedliche Aussagen: Eher allgemein formulierte Aussagen, die einen gewissen Anspruch auf Gültigkeit erheben (2/3/4/6), Aussagen, die über die Sicht des Verfassers Auskunft geben (1/3/7/8/9/10/14) und Aussagen, die als Hinwendung zum Kind gedeutet werden können (11/12/13/14).

Betrachtet man den Brief als Ganzes, so wirkt er etwas planlos und bleibt unkonkret. Die Aussagen stehen z.T. unvermittelt nebeneinanderstehen und ergeben kaum einen logischen Zusammenhang. Anfangs entsteht der Eindruck, dass es sich hier um eine Person handelt, die sich ihrer Sache sicher ist (1). Die Behauptung, dass „es einen Gott gibt“, macht dies deutlich. Im zweiten Satz wird diese Sicherheit zunächst verstärkt und untermauert durch den Hinweis, dass im Hinblick auf die Fragestellung unterschiedliche Antworten gibt (2). Die Aussagen in (2), (4) und (6) sind im Prinzip gleich, sie betonen die Individualität der Gottesvorstellung und die Bedeutung der eigenen Sicht. Es wurden unterschiedliche Formulierungen für die gleiche Kernaussage gewählt. Da dies wiederholt erwähnt wird, scheint es sich um einen wichtigen Aspekt zu handeln. Möglicherweise möchte der Verfasser dadurch Nachfragen oder kritische Anmerkungen vermeiden.

Die Sicherheit der ersten Aussagen, wird durch die Anmerkung zurückgenommen, dass Gott nicht einfach zu beschreiben ist (3). Der Verfasser scheint nicht in der Lage zu sein, genaue Aussagen zu machen und schreibt sich um eindeutige Antworten herum (7/8/10). Konkrete Aussagen sind nicht von Bedeutung, da es letztlich doch ausschließlich von der individuellen Sicht abhängt wie Gott ist (4) oder was über ihn ausgesagt werden kann. Der Nachsatz „bzw. sehen möchte“ ist interessant: Es könnte sein, dass Gott für den Verfasser einen individuellen Wunschbild entsprechen sollte. Das, was es in Hinblick auf „Gott“ auszusagen gibt, ist in diesem Fall einer gewissen Beliebigkeit anheimgestellt (3 und 6).

Es ist nicht klar, was mit (5) ausgedrückt werden soll. Dieser Einschub wirkt wie ein Fremdkörper, wirr, konstruiert und hilflos. „Gott“, „Glauben“, „christlicher Glauben“ und „Elemente“ werden hier in einem unklaren Zusammenhang geäußert. Glauben und Gott scheinen untrennbar zusammenzugehören. Die Begriffe Gott und Glauben werden zunächst, in gewisser Weise, gegeneinander abgegrenzt und dann auf der persönlichen Ebene sofort wieder in Beziehung zueinander gebracht: Einerseits hat jeder seinen persönlichen Standpunkt und seine eigene Meinung zum Glauben und zu Gott (6), und andererseits ist Gott jemand, der Sicherheit im Glauben gibt, jemand zu dem man beten und dem man alles anvertrauen kann(8). Die subjektiven Äußerungen (8/9/10) lassen erahnen, dass eine irgendwie geartete Beziehung zwischen dem Verfasser und Gott existiert. Offensichtlich kann aber eher ausgedrückt werden, woran nicht geglaubt wird. Wurde in (5) Gott noch als „Element“ des Glaubens beschrieben, so ist er in (9/10) Stütze und Zufluchtsort, bei gleichzeitiger Betonung, dass es nicht wichtig sei zu wissen, wie Gott ist.

*„Ich selbst stelle mir Gott nicht als Person oder generell gesehen nicht als Lebewesen vor“*(7). Dies wirkt wie eine Abgrenzung anderen Vorstellungen gegenüber, wird aber leider nicht weiter ausgeführt. Die nun folgende Ausführung ist interessant: *„Jetzt habe ich dir gesagt, was ich antworte auf deine Frage ob es Gott gibt und wie Gott meiner Meinung nach ist“* (11). Der Verfasser hat im Prinzip keine Aussagen darüber gemacht, wie Gott seiner Meinung nach ist. Alle weiteren Aussagen liegen, bis auf (8/9), in der Negation vor. Der Verfasser bringt zum Ausdruck, wie Gott **nicht** ist, anstatt zu beschreiben **wie** Gott seiner Meinung nach ist. Es scheint ein undefinierbares, undeutliches Gottesbild vorhanden zu sein.

Die Aussagen des Briefes wurden vermutlich zum größten Teil unreflektiert (5) übernommen. Die individuelle Gottesvorstellung des Verfassers bleibt offen, die Aussagen sind undeutlich und wirken angepasst an das aktuelle Lebenskonzept (11). Der Verfasser übermittelt eine scheinbar vorhandene Sicherheit (12), die vermutlich tatsächlich als solche erlebt und nach außen

vertreten wird. Die Darstellung wirkt überheblich: *„Wie du Gott siehst und was Gott bedeutet, dass wirst du noch für dich selbst herausfinden...“*. Das scheinbar sichere Auftreten trotz relativer Unwissenheit wirkt auf den Leser etwas befremdlich: *„Deine Frage, finde ich, ist eine gute Frage, denn jede Frage sollte gestellt werden dürfen und jede Frage ist auch wichtig, aber manche Fragen sind meiner Meinung nach nicht allgemein zu beantworten“*(14). Den Brief könnte man mit den Worten: „Ich weiß nicht, dass ich nichts weiß“ zusammenfassen.

Die dem Brief zu entnehmende Gottesvorstellung erscheint festgelegt (1/3/4) und weitgehend unveränderbar (6/11). Es ist keine Verunsicherung zu erkennen. Der Verfasser hat sich mit den Themen Gott (10) und Glauben (8) auseinandergesetzt und ist zu einem eigenen Standpunkt gelangt. Inwieweit ein Interesse an religiösen Erfahrungen oder Gesprächen über religiöse Themen besteht, kann nicht beurteilt werden. Es scheint eine autonome, von anderen Meinungen unabhängige Überzeugung vorzuliegen. Die in diesem Brief zu erkennende Gottesvorstellung kann als sicher und als abgeschlossen eingestuft werden.

## Beispielbrief zur Gottesvorstellung „sicher/veränderbar“

Hallo Calvin

Also wenn du mich fragst, dann würde ich sagen, dass...

- (1) „... ich das manchmal ganz unterschiedlich erlebe.
- (2) Für mich ist Gott mal der liebende Vater, ein Beschützer, Beistand, Fürsorger.
- (3) Also eine Person (ja, ich glaube man kann „Person“ sagen, weil er zum richtig realen Gegenüber wird), die immer für mich da ist und es gut mit mir meint.
- (4) Ich erlebe Gott auf diese Weise, wenn ich bete, Psalmen lese und auf jegliche Weise mit ihm rede.
- (5) Wenn ich mir allerdings die Welt um mich herum anschau, manche Geschichten in der Bibel lesen oder über Leben und Tod nachdenke, dann ist Gott für mich ein Herrscher, ein König, ja, GOTT eben.
- (6) Ich glaube daran, dass Gott diese Welt geschaffen hat, die Macht über Leben und Tod hat und schließlich auch die Macht über mich.
- (7) Das coole daran ist, dass ich dran glaube, dass er diese große Macht genau richtig einsetzt und damit für mich sorgt (also ist er wieder der liebende Vater usw. vom Anfang).
- (8) Insgesamt ist er irgendwie der, der immer da ist.
- (9) Also ich freue mich, dass es Gott gibt und dass er so ist, wie ich ihn bis jetzt kennengelernt habe.

Liebe Grüße „<sup>700</sup>

### Beurteilung des Briefes

Die Äußerungen im Briefe wirken differenziert (z.B.(3)), reflektiert und individuell (*Ich erlebe .../ Für mich ...*). Der Verfasser des Briefes lässt eine persönliche Betroffenheit erkennen (3/4) und scheint zu einer momentanen Gottesvorstellung gefunden zu haben. Der Brief beschreibt einen Gott, der eigentlich nicht zu beschreiben ist und der sich u.a. offensichtlich als liebender Vater (Beschützer, Beistand, Fürsorger) gezeigt hat. Der Brief beginnt mit einem Satz, der eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich des Wesens Gottes ausdrückt. Der Verfasser weiß nicht, wie Gott ist, sondern erlebt ihn in verschiedenen Situationen unterschiedlich und möchte keine feststehenden

---

<sup>700</sup> Brief 1

Inhalte vermittelt, sondern eine Gottesvorstellung in Abhängigkeit von positiven und negativen Erlebnissen im Sinne einer göttlichen Offenbarung beschreiben. Es werden Aspekte angedeutet, die ein Ausdruck der inneren Spannung zu sein scheinen (4 und 5), letztlich aber doch miteinander vereinbar sind (7).

Gott als liebender Vater, Beschützer, Beistand, Fürsorger (2). Die Liebe Gottes wird im Gebet und durch das Lesen der Psalmen erfahren. Diese Kommunikation, das Gebet, scheint hier sowohl Ausgangspunkt als auch Ausdruck des subjektiven Gottesbildes zu sein. Gott wird als der Nahe, der Liebende und persönlich erfahren. Man könnte von einem sich gegenseitig bedingenden zirkulären Geschehen sprechen. Der Verfasser hat, so ist anzunehmen, Erfahrungen unterschiedlicher Art gemacht, diese für sich selber durchdacht und hat dadurch eine gewisse innere Stabilität gewinnen können. Gott wird zum erreichbaren Gegenüber (3) und kommt dem Menschen nah.

Die weiteren Aussagen (5) erweitern bzw. ergänzen diesen ersten Eindruck. Gott wird hier ebenfalls als Herrscher, König und Schöpfer wahrgenommen, was nach Härle einen kategorialen Unterschied zwischen Mensch und Gott zum Ausdruck bringt<sup>701</sup>. Es besteht daher ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen dem persönlichen Glaubensbekenntnis, das Ausdruck der eigenen Beziehung zu Gott (6 und 7) ist und einem erweiterten Gottesbildes des Verfassers. „Nähe“ und „Distanz“, werden in (7) zusammengeführt und abschließend in (8) zusammengefasst.

Gott ist nicht festgelegt, sondern so, wie der Verfasser ihn „*bis jetzt kennengelernt*“ hat (8). Es existiert ein Bewusstsein dafür, dass das Wesen Gottes letztlich unfassbar und undeutlich bleiben wird, woraus eine relative Toleranz anderen Erfahrungen gegenüber zu bestehen scheint. Die Gottesvorstellung wirkt nicht fest, sondern es besteht eine Offenheit, sich innerhalb

---

<sup>701</sup> Härle, (2007), 258-266

dieser künftig weiter zu entwickeln (Satz (8): „... so wie ich ihn bis jetzt kennengelernt habe.“). Es handelt sich bei dieser Gottesvorstellung in erster Linie um eine durch persönliches Erleben geprägte reflektierte Vorstellung. Das aktuelle Lebenskonzept und die momentane Gottesvorstellung scheinen einander nicht zu widersprechen und wirken flexibel. Der Verfasser des Briefes vermittelt eine subjektive Sicherheit, die auch nach außen vertreten werden kann. Eine solche Gottesvorstellung kann als sicher und veränderbar eingestuft werden.

#### 5.5.5.1 Analyse nach Faix I

Die beiden Beispiele machen deutlich, dass eine Zuordnung grundsätzlich möglich ist. Die verschiedenen Aussagen der Briefe wurden den Kategorien von Faix zugeordnet und abschließend der Brief als Ganzes beurteilt. Wie sicher /unsicher, abgeschlossen/ veränderbar wurden Aussagen formuliert? Der Eindruck, den die Briefe hinsichtlich der von Faix ermittelten Kategorien vermittelten, wurde erfasst und eine entsprechende Zuordnung vorgenommen.

Gelb	unsicher/abgeschlossen
Rot	sicher/ abgeschlossen
Blau	unsicher/ veränderbar
Grün	sicher/ veränderbar

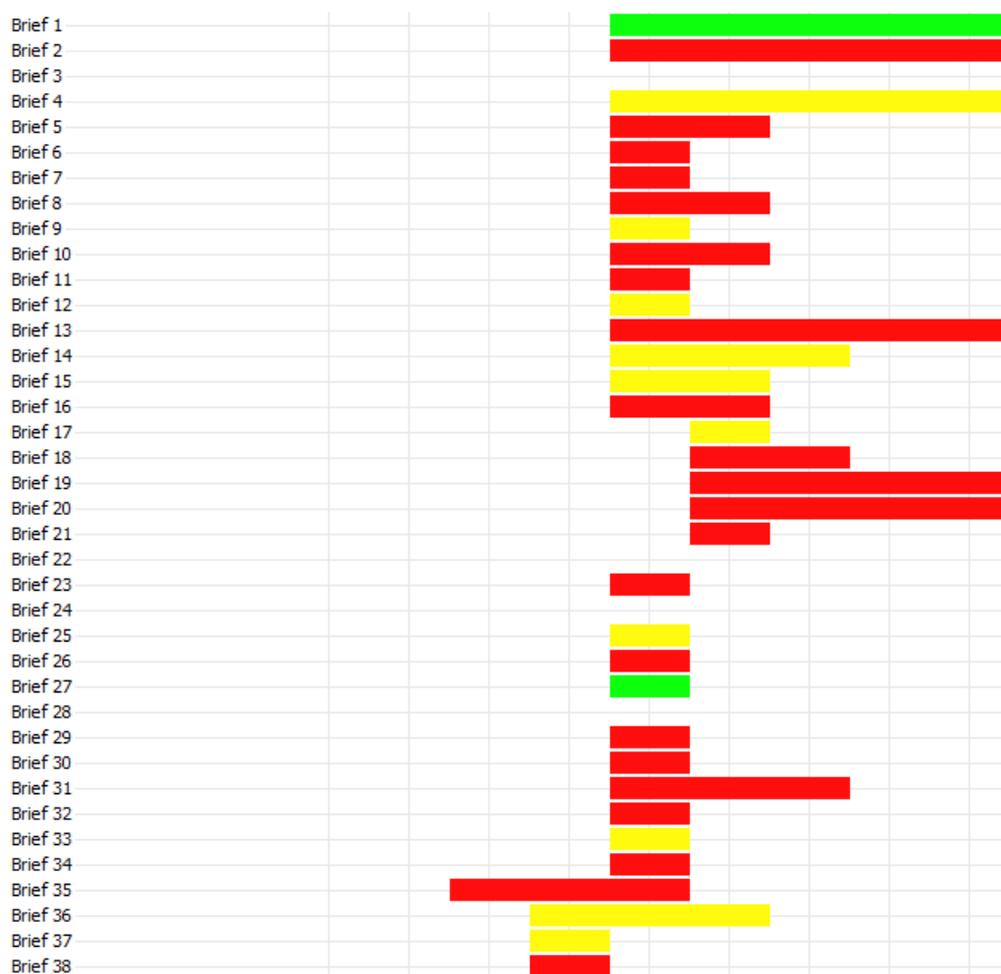


Abbildung 43. Dokumentenvergleichsdiagramm – Analyse nach Faix I

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, finden sich hier vorwiegend „**unsicher/abgeschlossene**“ und „**sicher/abgeschlossene**“ Vorstellungen.

### Beurteilung des Ergebnisses

Die Aussagen der Briefe spiegeln überwiegend reflektiert oder unreflektiert übernommene, individuelle, autonome Gottesvorstellungen wieder. Es wirkte, von wenigen Ausnahmen abgesehen, so, als sei eine relative, subjektive Sicherheit vorhanden. Viele Äußerungen wirkten „individuell“ festgelegt. Es hatte den Anschein, als hätten die meisten sich mit den Themen

Gott und Glauben auseinandergesetzt und seien zu einem `in sich abgeschlossenen Bild´ gelangt.

Es blieb bei den meisten Briefen offen, ob eine grundsätzliche Bereitschaft bestand, sich bzgl. der eigenen Gottesvorstellung zu verändern. Die in den vorangegangenen Analysen dargestellte Kategorie der „Betonung des Rechts auf einen eigenen Standpunkt in der Gottesfrage“, ließ diesen Rückschluss nicht zu. Obwohl einige Briefe kritische Ansätze zeigten, wirkten die Gottesvorstellungen dennoch festgelegt oder abgeschlossen. Es gab Anlass zu der Vermutung, dass sich hinter der sicher wirkenden Fassade noch Fragen und Unsicherheiten verbergen.

#### 5.5.5.2 Erweiterung des Datenmaterials

Um der Frage nach den Gottesvorstellungen differenzierter nachgehen zu können, wurde neben den Briefen weiteres Datenmaterial zur Analyse hinzugezogen. Die Fragen, die im Kontext mit den systematischen Kategorien von Härle beantwortet werden sollten, waren: „Verändert dieses Wissen Ihre eigenen Vorstellungen?“ und „Was erfahren Sie über sich selbst?“ (Vgl.: 4.2.9.19).

#### 5.5.5.3 Analyse nach Faix II

Die Auswertung dieser Fragen zeigte ein völlig verändertes Bild. Bei vielen Studierenden war nun ein hohes Maß an Irritation und die Bereitschaft zur Selbstreflexion erkennbar. Es war ein eindeutiger Trend zur **unsicher/veränderbaren** Gottesvorstellung zu erkennen. Die Irritation einiger Studierender, die in diesem Zusammenhang eine offensichtliche Grundbereitschaft zur möglichen Veränderung mit sich brachte, bezog sich auf die systematisch-theologischen Kategorien von Härle und auf die Beantwortung der Frage, ob dieses Wissen Einfluss auf die eigenen Vorstellungen genommen hat.

Es war anzunehmen, dass einige Studierende zu einer gewissen Selbstreflexion übergegangen waren, ohne dass sie dazu aufgefordert wurden. Einige der Studierenden gaben an, sich in dieser Form noch nie über die eige-

nen Gottesvorstellungen Gedanken gemacht zu haben. Die Auswertung deckte Aussagen auf, die Rückschlüsse auf eine in der Entwicklung begriffene oder bereits vorhandene **sicher-veränderbare** Gottesvorstellung zulassen.

Das Dokumentenvergleichsdiagramm, das die Verknüpfung der Aussagen in den Briefen mit den Antworten darstellt, zeigt folgendes Bild:

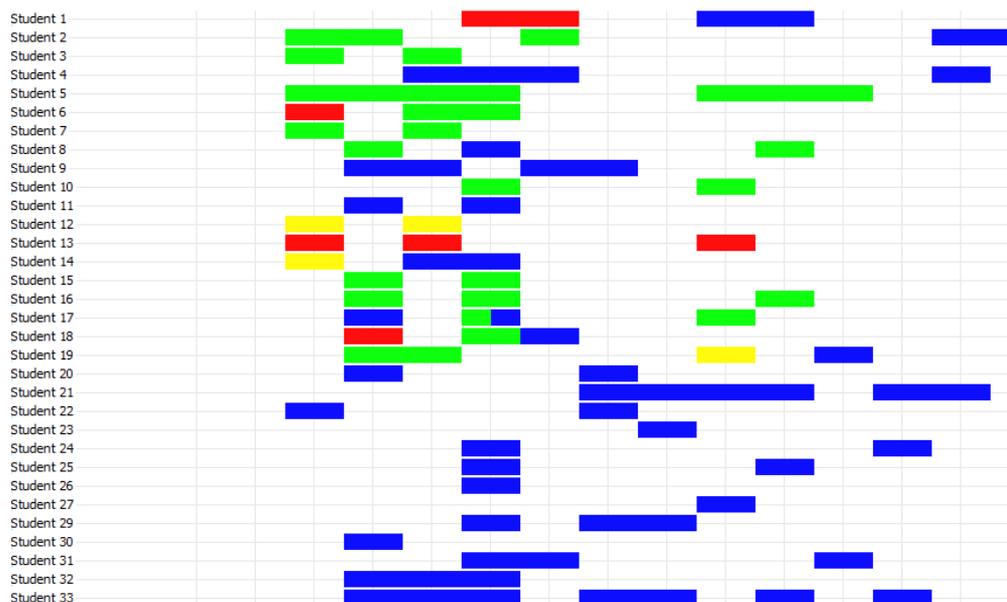


Abbildung 44. Dokumentenvergleichsdiagramm – Analyse nach Faix II

### Beurteilung der Ergebnisse

Es zeigte sich, dass nach Auswertung der ergänzenden Fragen nur noch vereinzelt **sicher/unveränderbare** und **unsicher/unveränderbare** Gottesvorstellungen zu finden sind. Ein großer Teil der Studierenden stellte nun ganz offensichtlich die zuvor in den Briefen ausgedrückten eigenen Vorstellungen in Frage und es bestand eine erkennbare Tendenz in Richtung der Klassifikation **unsicher/veränderbar** und **sicher/veränderbar**.

Dieses Ergebnis lässt unterschiedliche Vermutungen zu:

- Es ist denkbar, dass die Studierenden meinten, in den Briefen an ein Kind eine nicht real existierende Sicherheit darstellen zu müssen. Sie

gaben also eine Sicherheit vor, um einer bestimmten Erwartungshaltung zu entsprechen, und gingen fälschlicherweise davon aus, dass künftige Lehrer eine „sichere“ Antwort zu dieser Frage geben müssten.

- Es ist ebenso denkbar, dass sie bisher angenommen haben, in dieser Frage sicher zu sein, durch die Impulse der Veranstaltung irritiert oder verunsichert wurden und eine grundsätzliche Bereitschaft zum Überdenken entstanden war.

#### 5.5.5.4 Fazit - Analyse nach Faix

Da die Ergebnisse von Faix einem anderen Untersuchungsansatz entstammen und die hier zu analysierenden Daten auf einem anderen Weg ermittelt worden sind, sollte dieser Ansatz nicht weiter verfolgt werden. Die Briefe und Antworten der Studierenden konnten den Kategorien von Faix auch nur tendenziell zugeordnet werden. Der Perspektivenwechsel, der für diesen Ansatz nötig wurde, ergab allerdings neue Bewertungskriterien für die Briefe der Studierenden. Es erschien sinnvoll den Entwicklungsprozess, der sich bei den Studierenden abzeichnete, genauer zu untersuchen. Die Briefe waren für sich genommen interessante Dokumente, doch erst durch die Ergänzung und Kombination mit den Antworten auf die Fragen, erhielten sie für das weitere Vorgehen richtungsweisende Aussagekraft.

Die Analyse nach Faix wies auf einen positiven Seminar-Trend hin. Die empfundene Irritation: „*schon seit gestern Abend denke ich viel über meine Vergangenheit nach und überlege mit was viele Dinge zu tun haben*“<sup>702</sup>, hat einen selbstreflexiven Prozess eingeleitet, „*mir persönlich gehen noch zu viele Fragen durch den Kopf und zu viele Unklarheiten. Das Wissen, das ich hier erworben habe beschäftigt mich und ich bin noch nicht in der Lage vorauszusagen in wie weit sich meine Vorstellungen dadurch verändern*“<sup>703</sup>, der sich durchaus positiv auf den individuellen Entwicklungs- oder Professionalisierungsprozess auswirken konnte.

---

<sup>702</sup> Student 10  
<sup>703</sup> Student 12

Es liegt die Vermutung nahe, dass durch diese Irritation auch eine individuelle Weiterentwicklung möglich wurde. Auf der Suche nach Deutungsansätzen für dieses Phänomen waren Piaget's Ausführungen zum Gesetz der Bewusstwerdung hilfreich und sollen hier kurz aufgezeigt werden.

### Bewusstwerdungsprozesse nach Piaget

Eine der Kernthesen Piaget's besagt, dass Entwicklung und geistiges Wachstum des Individuums sich der aktiven Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umgebung verdanken(vgl. dazu auch Kapitel 2.5)<sup>704</sup>. Während des Seminars waren die Studierenden mit der künftigen unterrichtlichen Realität konfrontiert und aufgefordert, sich einen eigenen Zugang zu verschaffen. Eine solche Auseinandersetzung mit der Umgebung, die Reaktion auf externe Reize, geschieht individuell und lässt sich nicht voraussagen. Um Probleme lösen zu können, muss das Individuum auf verschiedene externe Reize reagieren und diese beantworten. Diese Reaktion erfolgt normalerweise unbewusst, organisiert in einem sich selbst regelnden Prozess, der eine gewisse Eigendynamik besitzt.<sup>705</sup> Die individuelle Reaktion auf Reize erfolgt stets aufgrund von Vorerfahrungen und Prägung. Daher können die Reaktionen auf ein und denselben Reiz auch sehr unterschiedlich ausfallen. Die Arbeitsaufträge im Kontext des Blockseminars können sicher nicht als Routinehandlung gesehen werden und haben daher bei einigen Teilnehmern einen bewussten Reaktionsprozess in Gang gesetzt, der wiederum einen Bewusstwerdungsprozess ausgelöst zu haben scheint. Deutliches Anzeichen dafür ist die zum Ausdruck gebrachte Irritation.

Im vorliegenden Fall bestand sehr wahrscheinlich ein Wechselverhältnis zwischen Reiz und Reaktion. Die Aufgabenstellung beinhaltete einen Reiz, die angebotenen Informationen<sup>706</sup> wurden erarbeitet, aufgenommen und ermöglichten den Studierenden, die Aufgabenstellung zu bewältigen. Die

---

<sup>704</sup> Vgl.: Kapitel 2.5 oder Kesselring, (1988), 67

<sup>705</sup> Vgl.: Kesselring, (1988), 71

<sup>706</sup> In Form von unterschiedlichen Theorien

Informationen waren für die Bearbeitung der Aufgabe wichtig. Sie könnten aber gleichzeitig auch intensive Reize gewesen sein, die ihrerseits eine Störung des inneren Gleichgewichts zur Folge hatten. Ein solcher Reiz könnte z.B. in der Frage nach den eigenen Vorstellungen oder der eigenen Sicht bestanden haben oder durch die Konfrontation mit den Meinungen der anderen Studierenden ausgelöst worden sein. Die Analyse der Gottesvorstellungen der Kinder, die Diskussion der Ergebnisse innerhalb der Gruppe, eröffneten neue Perspektiven und konfrontierten die Studierenden mehrfach mit unterschiedlichen Sichtweisen oder Deutungsansätzen.

Individuelle Handlungs- und Problemlösungssituation standen daher in einem engen Verweisungszusammenhang und konnten auf den individuellen Bewusstwerdungsprozess einwirken. Inwieweit hier persönliches Interesse, eigene offene Fragen oder eine subjektive Betroffenheit bedeutsam sind, kann nur vermutet werden. Die Aufmerksamkeit wird zwar auf eine religionspädagogisch relevante Fragestellung gerichtet, geht aber letztlich weit darüber hinaus. Die religionspädagogische Fragestellung nach den Gottesvorstellungen wird durch die handlungsleitenden Umstände möglicherweise für den Handelnden selber bedeutsam und führt dazu, dass während eines Problemlösungsprozesses die eigene Wahrnehmung, das eigene Bewusstsein, verändert wird.<sup>707</sup>

Da Handlungen nicht immer in allen Einzelheiten bewusst erfolgen und Verhalten nicht immer von gleich hoher Aufmerksamkeit begleitet wird, stellt sich die Frage, was es einem Individuum ermöglicht, bewusst etwas wahrzunehmen.

Piaget formulierte hierzu vier Thesen:<sup>708</sup>

(1) Nur handelnd machen wir Erfahrungen, und nur über unser Tun gelangen wir zum Bewusstsein der äußeren Gegenstände und der ei-

---

<sup>707</sup> Kesselring, (1988)

<sup>708</sup> Vgl. dazu Kapitel 2.5. oder Kesselring (1988), 101/102

genen Person (d.h., einen Sachverhalt macht man sich bewusst, indem man sich mit ihm auseinandersetzt).

(2) Bewusstwerdungsprozesse folgen dem „Gesetz der Bewusstwerdung“; Handlungen verlaufen routinemäßig, erst wenn sich Schwierigkeiten einstellen (Irritation entsteht), erwacht das Bewusstsein.

(3) Handlungsfolgen, die ganz bewusst wahrgenommen werden, werden auf einer abstrakten Ebene neu re-konstruiert. Unter bestimmten Gesichtspunkten können dabei einzelne Aspekte miteinander in Beziehung gebracht werden. Das führt zu einer Neu- oder Umorganisation, einer Erweiterung des bereits Bekannten.

(4) Bewusstseinsprozesse und kognitive Verdrängung, d.h. das Ausblenden von Bewusstseinsinhalten, die zu Begriffen oder Operationen höherer Ordnung im Widerspruch stehen, stehen in engem Zusammenhang. Bewusstwerdungsprozesse können durch Verdrängung unterbunden werden.

Diese Thesen lassen sich anhand verschiedener Auffälligkeiten an den Daten belegen.

### **Erfahrung über Handlung**

Die Studierenden schrieben einen Brief an ein imaginäres Kind. Dieses „Tun“(1) ermöglichte den Studierenden einen direkten, bewussten Zugang zur eigenen Gottesvorstellung. Die eigenen Vorstellungen mussten reflektiert und formuliert werden. Die Aufgabe erforderte es, Sinnzusammenhänge herzustellen und sich des eigenen Denkens und Glaubens bewusst zu werden. Im Prinzip kann eine solche Handlung auch als routinemäßiges Ausführen einer Aufgabenstellung gesehen werden. In diesem Fall durchliefen die Studierenden keinen Bewusstwerdungsprozess, sondern reagierten lediglich auf eine Anforderung.

### **Irritation**

Es ist denkbar, dass Studierende feststellten, dass sie kaum in der Lage sind, die Frage nach der eigenen Gottesvorstellung angemessen zu beantworten. Dies entspräche einer Irritation(2). Dabei könnte wahrgenommen oder bewusst werden, dass die eigene Gottesvorstellung undeutlich und

daher nicht zufriedenstellend darzustellen ist. *„Während des Schreibens hatte ich nur das Problem, dass ich selber nicht wusste, was Gott ist und noch nicht mal, ob es ihn überhaupt gibt“*<sup>709</sup>.

### Erweiterung des eigenen Bewusstseins

Im weiteren Verlauf beschäftigten sich die Studierenden intensiv mit den systematisch-theologischen Kategorien von Härle. Die geschah zunächst theoretisch, was zu einer Erweiterung des eigenen Bewusstseins oder der Wahrnehmungskompetenz führen konnte, aber nicht zwingend musste. Die Anwendung der Theorie unter religionspädagogisch-relevanten Aspekten zur Analyse eröffnete neben einem wissenschaftlichen Zugang auch die unterrichtspraktische Bedeutung und ging dadurch über die bloße „Theorie“ hinaus: *„Die Briefe der Kinder sehe/ interpretiere ich von Übung zu Übung anders, tiefer und finde es bemerkenswert welche Gedanken folgen diese anstellen können“*<sup>710</sup>.

Daraus konnte abgeleitet werden, dass u.U. auch andere Fragestellungen sinnvoll mittels wissenschaftlicher Zugänge erschlossen werden können. Die Relevanz des theoretischen Wissens kann dadurch bewusst gemacht und sogar persönlich bedeutsam werden. Es ist denkbar, dass die eigenen Briefe dabei ins Blickfeld des nun analytischeren Betrachters gelangen. Die Vorstellungen die von den Studierenden in den Briefen ausgedrückt wurden könnten jetzt mit den Aussagen Härle's zum Thema: „Gottes-Sein“ verglichen werden. Es entsteht ein interessantes Spannungsverhältnis zwischen eigenen Aussagen, wissenschaftlichen Kategorien und den Aussagen in den Kinderbriefen. *„Die Gottesvorstellungen der Kinder, (...) waren für mich teilweise sehr überraschend, denn ich hätte nicht gedacht, dass Kinder in dem Alter schon so weit und auch so kritisch denken“*<sup>711</sup>.

---

<sup>709</sup> Hausarbeit A

<sup>710</sup> Student 24

<sup>711</sup> Hausarbeit K

Die Bewusstwerdung kann sich nach außen richten und die Eigenschaften des Betrachtungsgegenstandes (Gott) erschließen oder sich nach innen wenden und sich der dort vorhandenen Denkweisen bewusst werden<sup>712</sup> oder beides miteinander verbinden. Die verschiedenen Ebenen der Bewusstwerdung werden dabei in Beziehung zueinander gesetzt und auf einer abstrakten Ebene wird die eigene Sicht möglicherweise re-konstruiert (C): *„Was ich sehr erstaunlich finde und auch anfangs nie gedacht hätte, ist, dass mir die logischen Ansätze der Kinder als Denkanstöße dienten. Ich hab die Welt mit anderen Augen gesehen. Während des Seminars war ich Kind, Schüler und Lehrer, was mir geholfen hat, die Dinge aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Auf diese Weise konnte ich mir die beste Sicht heraussuchen oder auch verschiedene miteinander verknüpfen“*<sup>713</sup>.

### Dezentrierung und kognitive Verdrängung

Im Kontext von Bewusstwerdungsprozessen spielt auch die Dezentrierung eine wichtige Rolle: *„ Im kognitiven Bereich bedeutet dezentrieren so viel wie relativieren. Solange wir keine Alternativen kennen (oder erkennen), verabsolutieren wir unsere eigenen Beurteilungsmaßstäbe. Mit der Berücksichtigung von Alternativen werden wir umgekehrt auf den eigenen Standpunkt, die eigenen Maßstäbe, die eigenen Denkgewohnheiten aufmerksam“*<sup>714</sup>. Dieses Erkennen von alternativen Denkweisen, das in Betracht ziehen der Möglichkeit die eigene Denkweise bedarf u.U. einer Revision, erklärt die Irritation und das daraus resultierende selbstreflexive Verhalten.

Die vierte These, die kognitive Verdrängung (4), erschien zunächst nicht an den Daten nachweisbar. Bei genauerer Betrachtung der Aussagen, die sich auf die subjektive Bedeutung von Härle bezogen, wird deutlich, dass einige Studierende schon vor der Phase des Bewusstwerdens (2) stagnieren. Selbst offensichtliche Widersprüche in der eigenen Sichtweise zu den Kate-

---

<sup>712</sup> Vgl.: Kesselring, (1988), 101

<sup>713</sup> Hausarbeit A

<sup>714</sup> Kesselring, (1988), 104

gorien von Härle werden nicht wahrgenommen. Im Gegenteil, Härle wird als Bestätigung der eigenen Sicht empfunden. Sie haben ihr „Gottes“ - System gefunden und sind nicht bereit, dieses innere Gleichgewicht aufzugeben. Piaget spricht bei diesem Phänomen von „Zentrieren“, wobei alle Störfaktoren ganz gezielt ausgeblendet werden. Diese Zentrierung wirkt der Bewusstwerdung und damit letztlich der Weiterentwicklung entgegen.

Beispiele: Auf die Frage, inwieweit Härle Einfluss auf die eigenen Vorstellungen nimmt, finden sich folgende Antworten: *„Im Moment keinen, ich finde es ist nicht Zeit diese Frage zu beantworten. Es handelt sich hier um einen wichtiges Themengebiet um es in 5 Minuten zu reflektieren“*<sup>715</sup>; *„Alle Vorstellungen sind zulässig. Freiheit, Meinung zu ändern o. zu bilden“*<sup>716</sup>.

Auf die Frage, was die Studierenden durch Härle über das eigene Denken erfahren, finden sich folgende Äußerungen: *„Wie... geschrieben, kann u. möchte ich mich jetzt nicht in dieser Form reflektieren“*<sup>717</sup>; *„Dieses Wissen unterstützt meine eigenen Vorstellungen ... es gibt keine allgemein gültigen Antworten. Es ist alles zulässig“*<sup>718</sup>.

Diese Individualisierungstendenzen, diese Form der kognitiven Verdrängung ist im Bezug auf die Gottesvorstellungen durchaus problematisch. Wenn es nichts Allgemeingültiges oder Verbindliches auszusagen gibt, wie soll dann die „Rede von Gott“ im Religionsunterricht aussehen? Die vorgefundene Individualisierungstendenz kann insofern mit der von Piaget beschriebenen Zentrierung verglichen werden, als sie im Denken und in der Wahrnehmung stattfindet<sup>719</sup>. Wird im Denken etwas zentriert, so tendiert ein Individuum dazu, diesen Aspekt zu verabsolutieren und zwangsläufig einzelne Aspekte auszublenden.<sup>720</sup> Die Möglichkeit, dass es über Gott etwas

---

<sup>715</sup> Student 13

<sup>716</sup> Student 31

<sup>717</sup> Student 13

<sup>718</sup> Student 27

<sup>719</sup> Kesselring, (1988), 103

<sup>720</sup> Kesselring, (1988), 104

Allgemeingültiges auszusagen gibt, wird negiert, „*weil nicht sein kann, was nicht sein darf*<sup>721</sup>“.

## 5.6 Kompetenzdimensionen

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass sich bei einigen Studierenden ein Entwicklungsprozess vollzogen hat. Die Erweiterung der Untersuchung um zusätzliches Datenmaterial hat sich diesbezüglich als sehr sinnvoll erwiesen. Auf der Suche nach einem neuen Ansatz, wurden alle bisherigen Ergebnisse gesichtet. Es musste einen übergeordneten Zusammenhang geben, in welchem sich die Ergebnisse zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügen lassen.

Im theoretischen Teil ist mehrfach auf die Bedeutung der Kompetenzorientierung in der Religionslehrerbildung hingewiesen worden. Die Briefe der Studierenden zeigen, dass auf mehreren Ebenen noch erheblicher Entwicklungsbedarf besteht. Die Bewältigung komplexer religionspädagogischer Aufgaben<sup>722</sup> erfordert von Studierenden und Lehrenden eine sinnvolle Vernetzung der drei kompetenzrelevanten Dimensionen. Die theologische Dimension (Wissen), die pädagogische Dimension (Handlungsfähigkeit) und die selbstreflexive Dimension (Persönlichkeit). Diese Vernetzung der Dimensionen ist den meisten Studierenden nicht gelungen. Um herauszufinden, welches die Gründe dafür sind, werden die kompetenzrelevanten Dimensionen nun in die Analyse mit einbezogen. Dabei werden die Daten aus der Perspektive der einzelnen Dimensionen betrachtet. Welche Aussagen können im Hinblick auf die relevanten Fähigkeiten gemacht werden?

---

<sup>721</sup> Vgl.: Christian\_Morgenstern - Auszug aus Christian Morgensterns, 'die unmögliche Tatsache'.  
<sup>722</sup> z.B. das Schreiben eines Briefes oder das Führen Theologischer Gespräche mit Kindern

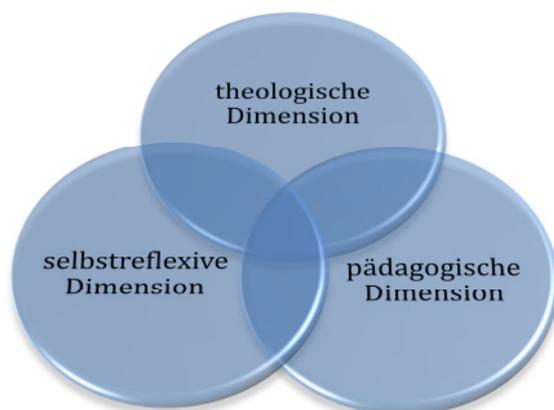


Abbildung 45. Kompetenzrelevante Dimensionen

Betrachtet man dabei auch die Entwicklungstendenzen unter dem Aspekt möglicher Professionalisierungsprozesse, sind in der Regel alle drei Bereiche betroffen. Kompetenzzuwachs in einem der Bereiche hat Auswirkungen auf die anderen Bereiche. Wenn sich ein Studierender systematisch-theologisches Wissen (theologische Dimension) aneignet kann es sein, dass dabei die eigenen Überzeugungen neu durchdacht und angepasst werden müssen (selbstreflexive Dimension). Dieses Wissen kann u.U. mit anderen Bereichen verknüpft werden, wodurch Sinnzusammenhänge klarer und Inhalte besser vermittelt werden können (pädagogische Dimension). Unzureichende Kompetenzen in einem der Bereiche können sich daher auch zu Ungunsten der anderen Bereiche auswirken.

### 5.6.1 Theologische Dimension

Die hier zu analysierende theologische Dimension versucht das erkennbare theologische Wissen zu erfassen. Es kann sich dabei um objektiv-theoretisches Wissen handeln oder um subjektiv Erlebtes, was aufgrund einer eigenen Erkenntnis oder Erfahrung entstanden ist. Individuen können theologisch richtige Aussagen über eigene Erfahrungen (z.B. mit Gebet) machen, ohne dass sie sich damit in der Theorie befasst haben müssen. Letztlich bezieht sich die theologische Dimension eines Briefes auf die indi-

viduell erkennbare Theologie, die auf ein den Aussagen zu Grunde liegendes Wissen schließen lässt.

Theologie gibt es, weil es den christlichen Glauben gibt und „*christliche Theologie dient dem christlichen Glauben, indem sie ihn jeweils in ihrer Zeit zu verstehen versucht und auf seinen Wahrheitsgehalt hin untersucht*“<sup>723</sup>.

Individuelle Theologie kann auch als rationale Reflexion des Glaubens gesehen werden und steht immer in direkter Verbindung mit den individuellen spirituellen Wurzeln eines Menschen. Der Anspruch der Systematischen Theologie hinsichtlich der Richtigkeit von Aussagen (für den Einzelnen) muss vor dem Hintergrund einer biographischen Prägung im Blick behalten werden. Die individuelle Theologie, die Verbindung aus Theologie und Glauben, zeigt letztlich, aus welcher Perspektive ein Individuum seinen Glauben versteht. Es ist daher denkbar, dass die individuelle Theologie in einem gewissen Konflikt oder sogar Widerspruch zur Systematischen Theologie steht.

Die Frage, die sich anhand der theologischen Dimension ergibt, lautet, welche theologisch relevanten Inhalte sich in den Briefen finden lassen, ob die Aussagen möglicherweise Rückschlüsse auf Informationsquellen zulassen und zu welchen theologischen Aspekten des christlichen Gottesverständnisses sich die Studierenden überhaupt äußern. Ansatzweise wurde diese Dimension schon durch die Analyse nach Härle erfasst.

Die theologische Dimension in den Briefen ermitteln zu wollen, geht daher auch der Frage nach, ob die Studierenden ausreichend theoretisches Wissen besitzen, das sie reflektieren und kommunizieren können. Lassen sich Kategorien zur „studentische Rede von Gott“ finden?

---

<sup>723</sup> Härle (2007), 10

### 5.6.2 Selbstreflexive Dimension

„Selbsterkenntnis“ meint die Erkenntnis einer Person über das eigene Selbst und ist eng verwandt mit „Selbstreflexion“, dem Nachdenken über sich selbst, der „Selbstkritik“, dem kritischen Hinterfragen und Beurteilen des eigenen Denkens, der eigenen Standpunkte und Handlungen.<sup>724</sup> Erkenntnistheoretisch beruht Selbsterkenntnis auf einer Umkehr des Erkenntnisvorgangs auf die erkennende Person selbst, wobei die „Subjekt-Objekt-Spaltung“<sup>725</sup> überwunden werden muss. Berufliche Professionalität braucht eine reflektierte Beziehung zu den eigenen Kompetenzen, Ressourcen und Rollenmustern<sup>726</sup> und bedarf einer gewissen Reflexivität.

Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Umsetzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrung und Wissen.<sup>727</sup> An einem solchen Bewusstwerdungsprozess, der Fähigkeit, sich selbst differenziert wahrnehmen zu können, ist nach Piaget das Individuum durch seine Bereitschaft „erkennen“ zu wollen aktiv beteiligt. Irritationen, bewusstes „In-Frage-Stellen“ des eigenen Glaubens bzw. der eigenen Überzeugung, werden als Selbstreflexion gewertet. Selbstreflexivität be-

---

<sup>724</sup> Brockhaus, F.A.: Der Große Brockhaus. Kompaktausgabe, (1983), Band 20, Seite 48, Stichwort Selbstkritik

<sup>725</sup> Der Ausdruck Subjekt-Objekt-Spaltung wurde von Karl Jaspers geprägt und bezieht sich auf eine erkenntnistheoretische Grundstruktur. Unser Bewusstsein bezieht sich auf Gegenstände. Zwischen Erkenntnisgegenstand (Objekt) und Erkennendem (Subjekt) bestehe nach Jaspers stets eine unaufhebbare Differenz. Dies gilt auch für den Fall, dass das „Ich“ sich selbst reflektiert, also für gegenständliches Selbstbewusstsein. Jaspers beschreibt dies wie folgt: „*Allen... Anschauungen ist eines gemeinsam: sie erfassen das Sein als etwas, das mir als Gegenstand gegenübersteht, auf das ich als auf ein mir gegenüberstehendes Objekt, es meinend, gerichtet bin. Dieses Urphänomen unseres bewussten Daseins ist uns so selbstverständlich, dass wir sein Rätsel kaum spüren, weil wir es gar nicht befragen. Das, was wir denken, von dem wir sprechen, ist stets ein anderes als wir, ist das, worauf wir, die Subjekte, als auf ein gegenüberstehendes, die Objekte, gerichtet sind. Wenn wir uns selbst zum Gegenstand unseres Denkens machen, werden wir selbst gleichsam zum anderen und sind immer zugleich als ein denkendes Ich wieder da, das dieses Denken seiner selbst vollzieht, aber doch selbst nicht angemessen als Objekt gedacht werden kann, weil es immer wieder die Voraussetzung jedes Objektgewordenseins ist. Wir nennen diesen Grundbefund unseres denkenden Daseins die Subjekt-Objekt-Spaltung. Ständig sind wir in ihr, wenn wir wachen und bewusst sind.*“, vgl.; Einführung in die Philosophie, München (1953), 24f

<sup>726</sup> Mendl, (2008), 242 (Seitenzahl kann u.U. nicht übereinstimmen)

<sup>727</sup> Dehnbostel, (2003), 8

schreibt, wie die Studierenden über sich selber und ihr Handeln oder Denken reflektieren.<sup>728</sup>

Die selbstreflexive Dimension versucht daher zu erfassen, wie sich im Kontext dieser Untersuchung ein solches Verhalten äußert, wodurch es ausgelöst wurde und ob Konsequenzen daraus gezogen wurden. Dabei kann auch das bewusste Wahrnehmen, die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie<sup>729</sup>, die letztlich zur Identifikation mit der „Vermittlerrolle“ führen soll, hilfreich sein. Wird die biographisch-religiöse Prägung wahrgenommen, erkannt und angenommen? Ansatzweise wurde diese Dimension schon durch die Analyse anhand der Kategorien von Faix erfasst.

### 5.6.3 Pädagogische Dimension

Die pädagogische Dimension versucht zu ermitteln, inwieweit es den Studierenden gelingt, theologisch relevante Inhalte angemessen in kindgemäßer Form weiterzugeben. Wie problematisch die Erfassung der pädagogischen Dimension ist, wurde beim Axialen Kodieren herausgearbeitet. Dieser Zugang wurde hier ein weiteres Mal aufgegriffen und als eigene Dimension behandelt. Gelingt es Studierenden, Inhalte in kindgemäßer Form weiterzugeben (inhaltlich- semantisch-syntaktisch angemessen)? Diese Dimension ist aus religionspädagogischer Sicht von grundlegender Bedeutung.

Die pädagogische Dimension versucht zu erfassen, ob der Schreibende die entwicklungsspezifischen und lebensweltlichen Voraussetzungen von Kindern kennt und eine Sensibilität für die Anforderungen der Aufgabenstellung besitzt. Studierende, die in der Lage sind, aus der Sicht eines Kindes zu denken, können in der Regel auch angemessen handeln. Die pädagogische Dimension ist eng verknüpft mit der Lehrerpersönlichkeit und beide entwickeln sich in einem gegenseitigen Wechselverhältnis. Die innere Haltung

---

<sup>728</sup> Dehnbostel, (2003), 9

<sup>729</sup> Die Studierenden beantworteten Fragen zur Entwicklung des eigenen Kinderglaubens und ordneten sich den von Fetzer dargestellten Entwicklungs-Typen zu.

des Lehrenden den Kindern und einem Thema gegenüber zeigt, ob man liebt, was man tut.<sup>730</sup>

Diese drei Dimensionen wurden nun an die Briefe und Fragen herangetragen.



Abbildung 46.

Die Betrachtung der Briefe unter der Fragestellung: „Wie ist die Rede von Gott?“ erwies sich als äußerst produktiv. Der erste Ansatz ließ verschiedene, sehr unterschiedliche Perspektiven in der Beschreibung Gottes erkennen. Es wurde deutlich, warum es zu Beginn der Analyse so schwierig war, einen Zugang zu den Briefen zu finden. Obwohl die meisten Autoren bemüht waren, in ihren Beschreibungen ein in sich geschlossene Einheit darzustellen, fanden sich divergente, sich zum Teil widersprechende Aussagen.

## 5.7 Qualitative Inhaltsanalyse

Mittels qualitativer Inhaltsanalyse wurden die Briefe nun erneut analysiert. Die vorhandenen Texte und die darin enthaltene „Rede von Gott“ wurden in Einzelaussagen segmentiert. Die Einheit „Brief“ wurde aufgebrochen, die verschiedenen Einzelaussagen für sich genommen bewertet. Auf der Suche nach Kategorien wurden ähnliche Äußerungen zu Gruppen zusammengefasst, es wurden passende umschreibende Begriffe gesucht und gefunden.

---

<sup>730</sup> Obst, (2009), 223

Es entstanden Kategorien einer „studentischen Rede von Gott“, die wie folgt beschrieben werden können.

Es fanden sich:

Mythisch-kindliche Rede	Umschreibt Formulierungen und Inhalte, die der Wortbedeutung im Sinne von kindhaft, ahnungslos, naiv, unfertig, unmündig, unreif, leichtgläubig entsprechen. Darunter fallen auch alle Aussagen, die einer Vorstellung vom „lieben Gott“ entsprechen.
Alttestamentliche Rede	Erfasst Aussagen, die Gott aus einer alttestamentlichen Perspektive zu beschreiben versuchen. Hierbei ist der „Schöpfer-Gott“ vor Augen. Den Aussagen ist eine gewisse Ohnmacht des Menschen dem Allmächtigen gegenüber zu entnehmen. Es finden sich Formen der Werkgerechtigkeit oder des Tun-Ergehen Zusammenhangs. <sup>731</sup>
Esoterische Rede	Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in denen nicht von „Gott“, sondern symbolisch von einem „Etwas“, einem „höheren Wesen“, einer „Kraft“ gesprochen wird. Diesen Aussagen liegt ein Gefühl von Beliebigkeit zugrunde. Typisches Kennzeichen ist die „Selbstermächtigung des religiösen Subjekts“, im Sinne von: „Alles ist richtig, alles erlaubt!“, wobei immer der Mensch im Zentrum steht. Das „Göttliche“ steckt im Individuum.
Deistische Rede	Dieser Kategorie wurden Aussagen zugeordnet, denen zu entnehmen ist, dass der Verfasser davon ausgeht, dass es einen Schöpfergott gibt, der zwar die Welt geschaffen hat, danach aber keinen Einfluss mehr nimmt. <sup>732</sup>
Theistische Rede	Hierunter fallen Aussagen, denen zu entnehmen ist, dass ein Glaube an einen persönlichen, von außen auf die Welt einwirkenden Schöpfergott <sup>733</sup> vorliegt. Dieser gilt als höchstes Wesen, erhält und regiert die Welt. <sup>734</sup>

<sup>731</sup> Der Tun-Ergehen-Zusammenhang ist ein Begriff der Bibelwissenschaft und bezeichnet die vor allem im Alten Testament zu findende Annahme, dass Gott als Garant dafür gilt, dass es dem Menschen, die Gottes Willen tun, im diesseitigen Leben gut geht (vgl.: Freuling, Georg, Wer eine Grube gräbt... : Der Tun-Ergehen-Zusammenhang und sein Wandel in der alttestamentlichen Weisheitsliteratur. Neukirchen-Vluyn, (2004)

<sup>732</sup> Weltbild Taschenlexikon, 02, (2006), 206; Brockhaus,(2005), 176; Duden, Das Fremdwörterbuch (2001), 200

<sup>733</sup> Weltbild Taschenlexikon, 09, (2006), 213; Duden, Das Fremdwörterbuch (2001), 991

<sup>734</sup> Brockhaus,(2005), 896

Spirituell-transzendente Rede	Meint Aussagen, die einen Rückschluss auf die Haltung zulassen, Gott liege außerhalb der dem Menschen zugänglichen Wirklichkeit. Gott ist letztlich unbeschreiblich. Es finden sich Aussagen, die eine Überschreitung des Erfahrbaren versuchen in Worte zu fassen. Das eigene spirituell-transzendente Erleben von etwas, das als göttlich empfunden wird. Die Beziehung zu „Gott“ wird dabei letztlich durch das Individuum bestimmt. „Gott ist“, weil der Menschen an ihn glaubt.
Universelle Rede	Hierunter fallen Beschreibungen, denen zu entnehmen ist, dass es so etwas wie die „Gesamtheit all dessen, was geglaubt wird“ gibt. Universelle Rede versucht diese „universelle“ Gesamtheit zu erfassen, zu umschreiben. Es handelt sich auch um Äußerungen, die eine umfassende, räumliche und zeitliche Unveränderlichkeit zum Ausdruck bringen wollen. Die allgemeine Gültigkeit eines umfassenden Gottes, der unabhängig von allem und doch über allem existiert. In ihm ist alles.
Christlich-dreieinige Rede	Dreifaltigkeit, Dreieinigkeit oder Trinität bezeichnet in der christlichen Theologie die Wesens-Einheit von Gott Vater, Gott Sohn (Jesus Christus) und Gott Heiliger Geist. Obwohl es nach heutigem bibelwissenschaftlichem Konsens keine Trinitätstheologie gibt, sind diese drei Elemente dennoch Bestandteil systematisch-theologischer Abhandlungen. Aussagen, die diese Rede erkennen lassen, werden hier zugeordnet. Sie sprechen von einem „christlich-dreieinen Gott“, der sich in Jesus Christus, seinem Leben, seinen Taten und seinem Sterben den Menschen offenbart, ihn freigesprochen hat. <sup>735</sup>
Persönliche Rede	Aussagen, die nur die eigene Person betreffen: eigen, selbst, selber, intim, vertraulich, charakteristisch, individuell und auf eigener Erfahrung beruhend.
Emotionale Rede	Aussagen, die primär gefühlsmäßig, gefühlsbetont, gefühlvoll, in gewisser Weise als leidenschaftlich, sensibel oder sentimental beschrieben werden können. Es handelt sich um subjektiv-emotionale Äußerungen, die auf eine emotional-religiöse Bindung oder Beziehung hinweisen. Es kann sich auch um einen emotionalen Ausdruck vom Unverständnis und Ungerechtigkeit handeln.

<sup>735</sup> Es kann an dieser Stelle keine systematisch-theologische Darlegung des Trinitätskomplexes erfolgen. Begrifflich soll aber deutlich werden, worum er bei der Zuordnung von Äußerungen zu den Begriffen geht. Briefe, denen zu entnehmen ist, dass die Verfasser, wenn sie von Gott reden, diesen Aspekt weitergeben wollen, werden hier zugeordnet.

### 5.7.1 Die theologische Dimension in den Briefen

Nur in wenigen Briefen finden sich Aussagen, die Rückschlüsse auf ein solides theologisches Fundament zulassen. Theologie als rationale Reflexion des Glaubens, theologisches Wissen, das objektiv-theoretisches Wissen, wird nur an wenigen Äußerungen erkennbar. Die meisten Aussagen stehen im Kontext der eigenen spirituellen Wurzeln. Die individuelle Theologie wird dabei z.T. in einem gewissen Konflikt oder sogar Widerspruch zur wissenschaftlichen Theologie empfunden. Die meisten Aussagen beschreiben subjektiv Erlebtes, eigene Erkenntnisse oder Erfahrung. Es werden teilweise theologisch richtige Aussagen gemacht, inwieweit sich der Verfasser aber mit dem Thema in der Theorie befasst hat, bleibt unklar. Vieles wurde nicht individuell reflektiert oder durchdacht.

Die theologische Dimension vieler Briefe spiegelt vor allen eine subjektiv vorhandene Theologie, die vorwiegend emotionale Komponenten enthält. Die Aussagen lassen keine eindeutigen Rückschlüsse auf Informationsquellen zu.

### 5.7.2 Rekonstruktion und begriffliche Präzisierung

Wie zuvor schon dargestellt, ist es Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse<sup>736</sup>, eine systematische und intersubjektiv überprüfbare Textanalysemethode zu entwickeln, die trotz der Interpretationsbedürftigkeit und Bedeutungsfülle sprachlichen Materials den qualitativen Inhalten gerecht wird. In dieser Phase der Auswertung bot sich dieses Verfahren an. Aufgrund des Umfangs und der Komplexität dieses Analyseverfahrens kann hier nicht detaillierter auf die einzelnen Ergebnisse eingegangen werden. Eine Darstellung anhand eines (Dokumentenvergleichsdiagrammes ist wegen der vielen Facetten und der mehrfachen Zuordnungen einzelner Fragmente zu unübersichtlich.

---

<sup>736</sup> Vgl.: Mayring, (2007)

Die Analyse setzt an einem konkreten, praktischen Problem an, der „Studentischen Rede von Gott“. Es besteht daher grundsätzlich die Möglichkeit, die entstehenden Ergebnisse zu verallgemeinern.<sup>737</sup> Um eine solche Verallgemeinerung vornehmen zu können werden die Zuordnungen ein weiteres Mal überprüft und systematisch analysiert. Das Textmaterial (die Aussagen der Studierenden) wird schrittweise theoriegeleitet mit dem oben dargestellten Kategoriensystem bearbeitet.<sup>738</sup> Nachfolgend werden die Einzelfragmente und die ermittelte Bedeutungszuweisung zu ihrer ursprünglichen Einheit (studentischer Brief) zusammengeführt.

Betrachtete man die einzelnen Briefe wieder als „Einheit von Aussagen“, die typisch für einen Studierenden sind und vergleicht die Ergebnisse, finden sich typische Kategorien-Kombinationen. Diese Kombinationen sind charakteristisch für die Inhalte und Aussagen einzelner Briefe. Es konnten daher systematische, regel- oder theoriegeleitete Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation gezogen werden und <sup>739</sup> typische Kategorien-Kombinationen herausgearbeitet werden.

Es entstanden vier Kern-Kategorien mit jeweils typischen Merkmalen.

### **Kernkategorie „esoterisch<sup>740</sup>-transzendent“**

In der Kategorie „esoterisch-transzendent“ war durchaus vom „Göttlichen“ die Rede, wobei letztlich das Individuum als das „Höchste Wesen“ angesehen wurde. Der Begriff „Gott“ wird vermieden, es wurde eher von „Etwas“ gesprochen. Der innerste Kern des Menschen ist göttlich. „Gott“ ist „das Gu-

---

<sup>737</sup> [http://www.uni-koeln.de/phil-fak/fs-psych/serv\\_pro/mayring.html#\\_Toc393431448](http://www.uni-koeln.de/phil-fak/fs-psych/serv_pro/mayring.html#_Toc393431448) (18.07.2011)

<sup>738</sup> Kruse, (2006), 88

<sup>739</sup> Mayring, Phillip, (2003), 12 ff

<sup>740</sup> „Esoterik als Denkform“ (nach Antoine Faivre, 1992) beinhaltet vier grundlegende Komponenten: Die Entsprechungen: Alles ist irgendwie real oder symbolisch miteinander verbunden. Diese Verbindungen können erkannt, gedeutet und benutzt werden. Die lebendige Natur: Die Natur als Ganzes wird als wesenhaft lebendig angesehen, ihr werden auch seelische und geistige Eigenschaften zugesprochen, die erkannt und beschrieben werden können. Imagination und Mediation: Es gibt Vermittler (Rituale, Geister, Engel, Symbole), die Imagination, mit deren Hilfe der Mensch die Verbindung zur unsichtbaren Welt herstellen kann. Erfahrung der Transmutation: Beschreibt die Verwandlung eines Teils der Natur in etwas anderes auf qualitativ neuer Ebene. Hier wird dieses Prinzip auf den Menschen angewendet und steht für die Wandlung zum „wahren Menschen“ und beschreibt den individuellen, spirituellen Heilsweg.

te in dir“. Außerhalb des Individuums kann daher nichts den Anspruch erheben „Gott“ zu sein. Die eigene Religiosität zeigt sich in individuellen Ausdrucksformen. Diese entsprechen den persönlichen Bedürfnissen. Die Haltung wirkt isoliert und unverbindlich. Die Aussagen deuten auf ein Bewusstsein für eine universalreligiöse Bewegung hin. Diese muss losgelöst von den traditionellen Religionen verstanden werden. Letztlich kreisten die Aussagen um den inneren Bereich des Menschen: Erweiterung, Vertiefung und die spirituelle Entfaltung des Ich.<sup>741</sup> Diese esoterischen Äußerungen fanden sich häufig in Kombination mit transzendenten Aussagen. Es existiert eine Art Tiefendimension von Mensch und Welt, worauf hingewiesen wird. Die Wirklichkeit wird dabei nicht in ein Diesseits oder Jenseits aufgespalten<sup>742</sup> alles gehört zusammen. Eine ausreichende Reflexion oder Auseinandersetzung mit der dadurch postulierten, umfassenden Wirklichkeit findet aber nicht statt.

Dieser Kern-Kategorie „esoterisch-transzendent“, konnten die Aufzeichnungen von neun Studierenden zugeordnet werden! Typische Äußerungen sind z.B.: „... kann (auch) ein Gedanke sein, „sämtliche Beschreibungen treffen auf ihn zu“<sup>743</sup>; „Ich denke, dass es irgendetwas `dort draußen` gibt...“<sup>744</sup>, „... letztlich spielt es keine Rolle wie er ist, ...“<sup>745</sup>, es findet sich der Vergleich, „... wie ein Schutzengel“<sup>746</sup>.

### Kernkategorie „deistisch“

Die Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, konnten als „deistisch“ beschrieben werden. Sie betonten Gott als den Schöpfer des Universums. Die Verfasser glauben nicht, dass „Gott“ aktiv-tätig in die Weltgeschichte oder in das Leben von Menschen eingreift. Die Beschreibungen in

---

<sup>741</sup> Vgl.: [www.ezw-berlin.de](http://www.ezw-berlin.de) EZW; Kompakt Infos: Esoterik (28.08.2011)

<sup>742</sup> Vgl.: EKD Information, Nr.56, Helmut Aichelin: „Das Wiedererwachen des Mythos. Was ist neu an der „Neuen Religiosität“? Berlin (1974), 26

<sup>743</sup> Student 31

<sup>744</sup> Student 9

<sup>745</sup> Student 13

<sup>746</sup> Student 22

den Briefen wirkten fiktiv, beliebig und unpersönlich. Es besteht kein Glaube daran, dass Jesus Christus Mensch wurde, um die Menschen mit sich zu versöhnen oder dass Jesus Christus persönlicher Retter und Herr ist – daher wird auch nicht von Jesus gesprochen. Die Aussagen und Beschreibungen zielten in der Regel auch nicht auf Gott, sondern versuchten den eigenen „Glauben“ zu erklären oder zum Thema zu machen (*„Es gibt einen Glauben und der christliche Glaube hat Elemente die dazugehören, wie auch Gott“*<sup>747</sup>). Dabei entstand der Eindruck, die „Existenz Gottes“ hänge letztlich daran, ob ein Individuum glaubt oder nicht. Gott würde in diesem Fall nicht losgelöst vom Individuum existieren können. Die Vielfalt unterschiedlicher Äußerungen zeigte vor allem, dass Gott für jeden anders ist: *„Wie Gott ist, dass sieht jeder anders ... es kommt immer darauf an, wie man selber Gott sieht, bzw. sehen möchte und was für einen selber wichtig ist“*<sup>748</sup>. Gott wurde als Garant des Guten gewünscht. In dieser Kategorie fanden sich vermehrt Äußerungen die auf das Theodizee-Problem hinweisen.

### Kernkategorie „theistisch“

Die Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, konnten als „theistisch“ beschrieben werden.<sup>749</sup> Hierunter fallen Äußerungen, die den Glauben daran, dass es mindestens einen persönlichen, transzendenten, über alles herrschenden Schöpfergott gibt, zum Ausdruck bringen. Gott erhält und lenkt und ist substantiell vom Menschen völlig verschieden. Es besteht eine gewisse Dualität: Schöpfer/Schöpfung. Gott wurde als transzendent<sup>750</sup> beschrieben, obwohl ein Bewusstsein für immanente<sup>751</sup> Elemente oder Er-

---

<sup>747</sup> Student 17

<sup>748</sup> Student 17

<sup>749</sup> Knauer, Peter, Der Glaube kommt vom Hören. Ökumenische Fundamentaltheologie, Styria, Graz - Wien - Köln (1978), 49 ff / oder Kirchner, Friedrich, Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. 5. Aufl., Leipzig (1907)

<sup>750</sup> Als transzendent wird hier ein „Etwas“ beschrieben, das sich empirischer Erfahrbarkeit entzieht und nicht durch bestimmte Darstellungsformen repräsentierbar wird.

<sup>751</sup> Immanenz bezeichnet den Gegenbegriff zu Transzendenz. In der Philosophie Spinozas bezeichnet Immanenz die Anwesenheit Gottes in der Welt, nach Kant in erkenntnistheoretischer

scheinungsformen denkbar war. Die Aussagen ließen darauf schließen, dass Gott in der Welt beziehungsweise durch Wunder und Offenbarung wirken kann. So etwas wie eine „persönliche Beziehung“, eine Interaktion mit Gott war vorhanden oder wurde für möglich gehalten und durch den Hinweis auf individuelle Gebetsrituale verstärkt. Gott wurde auffällig oft als Vater, Freund oder Schöpfer bezeichnet. Die Existenz Gottes wurde, darin bestand eine deutliche Abgrenzung zur Kategorie „deistisch“, auch außerhalb der eigenen Person nicht angezweifelt. Gott war sowohl emotionales Gegenüber, Helfer und gleichzeitig souveräner Herrscher.

### Kernkategorie „christlich-dreieinig“

Die Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, können mit „christlich-dreieinig“ umschrieben werden. *„Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde, und an Jesus Christus, seinen eingeborenen Sohn, unseren Herrn, ... , gekreuzigt, gestorben und begraben, ... , am dritten Tage auferstanden von den Toten ... . Ich glaube an den Heiligen Geist, (...), Vergebung der Sünden, Auferstehung der Toten und das ewige Leben. Amen“*<sup>752</sup>. Diese hier nur in Auszügen verkürzt dargestellte und durch das Glaubensbekenntnis ausgedrückte Überzeugung bildet den Bezugsrahmen für die Zuordnung zu dieser Kategorie. Das christliche Glaubensbekenntnis existiert seit der Entstehung der christlichen Kirche, wird als Credo oder Symbol bezeichnet und ist eine kurz gefasste, feststehende Formulierung, welche die wesentlichen Punkte der christlichen Lehre zusammenfasst<sup>753</sup>. Die Briefe, denen zu entnehmen war, dass ein solches Verständnis Ausgangspunkt der inhaltlichen Reden von Gott darstellte, wurden dieser Kategorie zugeordnet. Die Bibel wurde als Informationsquelle benannt: *„Ich glaube, dass in der Bibel viel von dem zu*

---

Sicht das Verbleiben in den Grenzen möglicher Erfahrung. Das Adjektiv immanent bezeichnet eine einem Gegenstand innewohnende Eigenschaft.

<sup>752</sup> Auszüge aus dem „Christlichen Glaubensbekenntnis“

<sup>753</sup> [www.ekd.de/glauben/bekenntnisse/apostolisches\\_glaubensbekenntnis.html](http://www.ekd.de/glauben/bekenntnisse/apostolisches_glaubensbekenntnis.html)

*finden ist, wie Gott ist.*<sup>754</sup>, Gott als Ursprung und Schöpfer und der Hinweis auf „ ... *Jesus Christus (als) Gottes Sohn (...), der für uns Menschen gestorben ist, um unsere Sünden von uns zu nehmen.*“<sup>755</sup>

## 5.8 Selektives Kodieren

Die jeweiligen Kernkategorien wurden nun hinsichtlich der beiden anderen kompetenzrelevanten Dimensionen untersucht.

### 5.8.1 Die pädagogische Dimension in den Briefen

Wie zuvor dargestellt, versucht die pädagogische Dimension zu erfassen, inwieweit es den Studierenden gelang, theologisch relevante Inhalte angemessen in kindgemäßer Form weiterzugeben. Beim Axialen Kodieren wurde dieser Aspekt bereits differenziert herausgearbeitet.

In der Kernkategorie „**esoterisch-transzendent**“ zeigten alle Briefe eine geringe pädagogische Sensibilität. Es gelang den Studierenden nicht, Inhalte sinnvoll im Hinblick auf ein Kind auszuwählen und in angemessener sprachlicher Form zu kommunizieren. Es fanden sich eher philosophische Selbstbetrachtungen. Für die meisten Verfasser war die Existenzfrage nicht geklärt und daher vermittelten ihre Briefe oft ein verzerrtes Bild. Eine gewisse Distanz zum Thema wurde deutlich erkennbar.

In den Kernkategorien „**deistisch**“ und „**theistisch**“ lagen im Hinblick auf die pädagogische Dimension ähnliche Ergebnisse vor. Der einzige deutliche Unterschied bestand darin, dass die Briefe in der Kategorie „theistisch“ insgesamt zugewandter wirkten. Die Briefe zeigten, wie unterschiedlich die Aufgabenstellung von den Studenten angegangen und bearbeitet wurde. Es wurde deutlich, dass es in beiden Kategorien den meisten Studierenden nicht gelungen war einen angemessenen Zugang zu den Kindern zu finden. Es fanden sich mehrfach ungeordnete Aneinanderreihungen verschiedener Gedanken und es gelang nur in Ansätzen, die Themen sinnvoll miteinander

---

<sup>754</sup> Student 6  
<sup>755</sup> Student 21

zu verbinden. Die Verwendung von angemessener Sprache gelang teilweise, die Verknüpfung von Sprache und zu vermittelndem Inhalt ansatzweise, jedoch keinesfalls angemessen. Es erhärtete sich die Vermutung, dass die Studierenden im Hinblick auf die Gottesthematik Unsicherheit empfanden und ein gewisser Klärungsbedarf vorlag. Es war bedauerlich, dass viele Briefe als „nicht kindgerecht“ beurteilt werden mussten, obwohl sie den Eindruck vermitteln, der Verfasser habe ein echtes Interesse daran gehabt, dem Kind eine gute Antwort zu geben.

In der Kernkategorie „**christlich- dreieinig**“ zeigten alle Briefe eine gute bis sehr gute pädagogische Sensibilität. Es gelang allen Verfassern, in angemessener Sprache auf die kindliche Denkweise mit guten Impulsen zu reagieren. Die Themen, Beispiele und Erklärungen entsprachen dem Alter des Kindes und es gelang, sinnvolle Zusammenhänge herzustellen. Es wurde ein echtes, persönliches Interesse erkennbar.

### 5.8.2 Die selbstreflexive Dimension in den Briefen und Fragen

Die Analyse hatte sich bisher ausschließlich auf die Briefe der Studierenden konzentriert. Die selbstreflexiven Momente werden jedoch erst in Verbindung mit den ergänzenden Fragen deutlich. Deshalb wurden die Briefe nun um ausgewählte Fragen (als zusätzliche Informations- und Datenquelle) erweitert. Hierdurch konnten Aspekte herausgearbeitet werden, die ein deutlicheres Bild der selbstreflexiven Dimension der Studierenden innerhalb der jeweiligen Kategorien aufzeigten.

Die Daten wurden den Kategorien zugeordnet und die Fragen auf die selbstreflexiven Äußerungen hin untersucht. Dabei stellten sich die Äußerungen im Dokumentenvergleichsdiagramm wie folgt dar:

### Kategorie: esoterisch -transzendent



Abbildung 47. Dokumentenvergleichsdiagramm - Ergebnisse der Kernkategorie „esoterisch-transzendent“ zum selbstreflexiven Verhalten

Die Auseinandersetzung mit den systematisch-theologischen Kategorien von Härle löste hier kaum Unsicherheit aus. Es wurde zwar punktuell ein gewisser Klärungsbedarf empfunden, dieser war aber angebunden an die Freiheit, nach Bedarf die eigene Meinung zu bilden oder zu ändern<sup>756</sup>. Von Härle leiten die Studierenden ab: „*Es gibt keine allgemeingültigen Antworten. Es ist alles zulässig*“<sup>757</sup>, und entnehmen, dass alles erlaubt ist, „*Alle Vorstellungen sind zulässig*“<sup>758</sup>, empfanden eine Erweiterung des eigenen Spektrums „*... meine eigene Vorstellung (wird) dadurch weit komplexer in ihrer Dimension für mich selber*“<sup>759</sup>. Im direkten Vergleich zu den anderen Kategorien findet sich hier geringes selbstreflexives Verhalten (oder eine Zentrierung). In den Kategorien von Faix wurden ihre Gottesvorstellungen durchweg als sicher/abgeschlossen beurteilt. „*Wie oben beschrieben kann und möchte ich jetzt nicht in dieser Form reflektieren*“<sup>760</sup>.

<sup>756</sup> Student 31  
<sup>757</sup> Student 27  
<sup>758</sup> Student 31  
<sup>759</sup> Student 16  
<sup>760</sup> Student 13

## Kategorie: deistisch und theistisch

In dieser Phase der Auswertung konnten die Kernkategorien „deistisch“ und „theistisch“ zu einer Kernkategorie „deistisch-theistisch“ zusammengeführt werden. In beiden Gruppen löst Härle z.T. starke Unsicherheit und Irritation aus.

### „deistisch“



Abbildung 48. Dokumentenvergleichsdiagramm Ergebnis der Kategorie „deistisch“ zum selbstreflexiven Verhalten

### „theistisch“

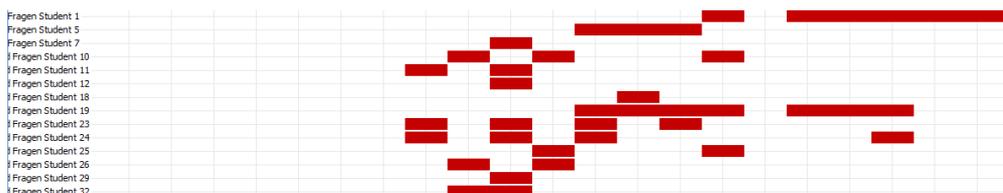


Abbildung 49. Dokumentenvergleichsdiagramm Ergebnis der Kategorie „theistisch“ zum selbstreflexiven Verhalten

Härles Ausführungen zum Gottesbegriff wurden in beiden Kategorien als logisch und hilfreich, die Struktur als passend empfunden: *„Mir ist aufgefallen, dass ich viele Vorstellungen über Gott hatte. Diese Vorstellungen sind sehr durcheinander gewesen und bekommen nun eine Struktur“*<sup>761</sup> Dieser systematisch-theologische Zugang eröffnete neue Sichtweisen, was sich in deutlich erkennbarem, selbstreflexiven Verhalten widerspiegelte. Die eigenen offenen Fragen wurden bewusst wahrgenommen: *„Mir persönlich gehen noch zu viele Fragen durch den Kopf und zu viele Unklarheiten. Das Wissen, das ich hier erworben habe beschäftigt mich, doch bin ich nicht in*

<sup>761</sup> Student 18

der Lage vorausszusagen in wie weit sich meine Vorstellungen dadurch verändern<sup>762</sup>. Wissenslücken und eigene Unsicherheiten wurden erkannt und dadurch eine Such- oder Orientierungsbewegung ausgelöst: „Ich erfahre über mich selbst, dass ich (...) einen inneren Zwang verspüre, mich weiterhin mit meiner Vorstellung von Gott (...) beschäftigen muss<sup>763</sup>. „Ich denke, dass ich ein sehr einfaches Verständnis von Gott hatte und mich noch nicht wirklich tiefergehend mit dem Thema auseinandergesetzt hatte. Umso mehr ich darüber nachdenke, desto mehr Fragen stellen sich mir. In Zukunft werde ich versuchen, Dinge noch mehr zu hinterfragen<sup>764</sup>.

In dieser Kategorie fanden sich aber auch Äußerungen, die auf ein Festhalten an der vorbestehenden, eigenen Sicht hinwiesen Die Zuordnung zu den Kategorien von Faix lag hier im Bereich unsicher/nicht veränderbar oder unsicher/veränderbar.

---

### Kategorie: christlich-dreieinig



Abbildung 50. Dokumentenvergleichsdiagramm Ergebnis der Kategorie „christlich-dreieinig“ zum selbstreflexiven Verhalten

---

Diese sehr kleine, aber in den Merkmalen am deutlichsten definierte Gruppe weist ein hohes Maß an Sicherheit in theologischer Hinsicht auf. Die wesentlichen Inhalte sind in ihren übergeordneten Zusammenhängen bekannt und können kindgemäß vermittelt werden. Die Studierenden haben eine individuelle Standortbestimmung vorgenommen, ohne dass dieser Standpunkt als starr oder festgelegt bezeichnet werden konnte. Die Selbstreflexivität war hoch, die eigene Sicht wurde kritisch analysiert, zeigte sich offen für

---

<sup>762</sup> Student 12  
<sup>763</sup> Student 2  
<sup>764</sup> Student 14

Veränderungen. Die Auseinandersetzung mit Härle wurde als hilfreich, passend und strukturierend empfunden. Das gegebenenfalls dazugewonnene neue Wissen löste keine Irritation aus und stellte kein Hindernis dar. Etwas nicht zu wissen wurde als normal und Teil der prozesshaften Entwicklung gesehen. Sie waren sich der eigenen Entwicklung und des momentanen Standpunkts bewusst und zeigten sich veränderbar und flexibel. Das selbst-reflexive Verhalten ist angemessen. Eine Zuordnung zu Faix wurde in die Kategorie sicher/veränderbar vorgenommen.

## 5.9 Ergebnisse

Das analytische Vorgehen ergab letztendlich drei Kernkategorien, die aus den Daten emigriert wurden. Die Briefe wurden im Hinblick auf die „Rede von Gott<sup>765</sup>“ untersucht. Im nächsten Schritt wurden die individuellen Antworten auf Fragen nach Härle und zur individuellen Seminarreflexion ausgewertet. Beides wurde in Beziehung zu den aus den Briefen entstandenen Kategorien gebracht. An diesem Punkt konnten drei Typen studentischer Gottesvorstellungen unterschieden werden.

### 5.9.1 „Christlich-dreieinige“ Gottesvorstellung

Es besteht ein grundsätzliches Verständnis für die Zusammenhänge eines christlich-dreieinigen Gottesbildes. Die geäußerten Gottesvorstellungen wirken gewinnend, keinesfalls bedrängend und können „Kind“-gerecht und verständlich vermittelt werden. Die eigene Sicht wird als momentan gültig empfunden, ist aber offen für neue Impulse und Veränderung. In gewisser Weise verfügen sie über eine immanente religionspädagogische Handlungskompetenz, die aus der Vernetzung von theologischem Wissen zum Gottesbegriff, religionspädagogischer Handlungskompetenz und einem angemessenen Maß an Selbstreflexion resultiert.

---

<sup>765</sup> Dietlind Fischer sei an dieser Stelle für ein hilfreiches und weiterführendes Gespräch gedankt!

### 5.9.2 „Deistisch-theistische“ Gottesvorstellung

Hier finden sich facettenreiche Gottesvorstellungen: Sie reichen von märchenhaft-kindlichen Gottesbeschreibungen über rational, deistisch-meta-theistische bis hin zu persönlich-zeugnishaften Statements. Es besteht ein Glaube an einen „Gott“, der sehr unterschiedlich zum Ausdruck gebracht wird. Die eigene Glaubenshaltung kann nicht durchgängig überzeugend dargelegt werden und es ist nicht immer klar zu erkennen, worauf sich der individuelle Glaube bezieht. Auf der Suche nach sinnvollen Erklärungen bleiben die Aussagen tendenziell vage, teilweise distanziert und erheben keinen Anspruch auf Gültigkeit. Individuelle Gottesvorstellungen werden häufig im Zusammenhang mit emotionalen Äußerungen kommuniziert. Es lassen sich subjektive, emotionale, individuelle Vorstellungen aufzeigen, die angepasst an das aktuelle Lebenskonzept sind, wodurch eine gewisse emotionale Sicherheit erkennbar wird. Es finden sich Tendenzen zur Natürlichen Theologie<sup>766</sup>, es wird von Gott geredet, aber im Kern geht es um Glauben und Religion. Eigentliches Ziel ist es zu zeigen, dass Gott „ist“ (existiert)<sup>767</sup>. Die Studierenden besitzen keine ausreichende religionspädagogische Handlungskompetenz. Obwohl ein echtes Bemühen erkennbar wird, gelingt eine Wissensvermittlung nicht. Hier zeigt sich ein hohes Maß an Irritation und Selbstreflexion. Eine selbstreflexiv-forschende Suchbewegung ist zu erkennen. Die Gottesvorstellungen wirken unsicher-veränderbar.

### 5.9.3 „Esoterisch-transzendente“ Gottesvorstellung

Hier finden sich wenig konkret fassbare Gottesvorstellungen. Auf den Begriff „Gott“ wird durchgängig verzichtet. Es werden weder konkrete allgemeine noch persönliche Aussagen gemacht. Das „Etwas“, woran man glauben

---

<sup>766</sup> Vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Nat%C3%BCrliche\\_Theologie](http://de.wikipedia.org/wiki/Nat%C3%BCrliche_Theologie) (28.07.2011)

<sup>767</sup> Dieser Beweis sagt aber noch nichts darüber aus, was Gott ist. Von Gott kann man eher wissen, was er nicht ist, als was er ist. Thesen: Gott ist unveränderlich und ewig, reiner Geist, ohne materielle Beschränkungen und Mängel, also vollkommen. Bei ihm fallen Sein und Wesen zusammen. Gott ist das Sein und das Leben selbst, allgegenwärtig, allwissend und allmächtig, absolute Personalität, unendliche Liebe und vollkommene Glückseligkeit. Daher gewinnt hier die Theodizee besondere Brisanz.

„könnte“, ist vielfältig und stets individuell. Beschreibungen bleiben diffus und unklar, werden aber mit einem Anspruch auf Gültigkeit vorgebracht. Die individuelle, völlig autonome Vorstellung ist angepasst an das aktuelle Lebenskonzept. Es besteht eine subjektive Sicherheit, aber nahezu keine religionspädagogische Handlungskompetenz. Bezogen auf die Zukunft löst die Vorstellung, Kinderfragen ausgesetzt zu sein, Verunsicherung aus. Die Freiheit, alles denken zu dürfen, ist höchstes Gut. Jede Form einer individuellen Festlegung muss vermieden werden, Beeinflussung anderer (im Sinne bewussten Missionierens) muss auf jeden Fall vermieden werden.

## 5.10 Überblick Gottesvorstellungen

### christlich-dreieinig

Theologische Dimension	Rede von Gott: Jesus, Gott (Schöpfer), Geist; Erfahrung: Gebet, Bibel, Gott in Beziehung zum Menschen, Freiheit; Informationsquelle: Bibel; Sicherheit zum Thema ist hoch/breites Spektrum/konkret/dreieinige Gottesvorstellung
Selbstreflexive Dimension	Härte: hilfreich/passend/gibt Struktur/kein Hindernis; Selbstreflexives Verhalten: insgesamt hoch/angemessen/gut bis sehr gut; Faix: sicher/veränderbar
Religionspädagogische Dimension	Umgang mit dem Thema im Hinblick auf die Vermittlung an Kinder ist gut, sinnvolle Ableitung und Umsetzungen sind möglich/Anwendung der Theorie; Sprachfähigkeit: Inhalte können altersangemessen transportiert werden; Konsequenz: forschende Grundhaltung/ Offenheit; Neues zu entdecken/ veränderbar Identifikation mit der Vermittlerrolle: Zielorientierung im Hinblick auf die Adressaten

### theistisch-deistisch

Theologische Dimension	Rede von Gott: individuell/ maximale Toleranz/ emotional; Erfahrung: Existenzfrage nicht für alle geklärt/Vermeidung konkreter Aussagen; Informationsquelle: unklar; Sicherheit: unklar
Selbstreflexive Dimension	Härte: Unsicherheit/Irritation/ erscheint logisch/ Struktur passend/ neue Sichtweisen; Selbstreflexives Verhalten: hoch. Fragen/Lücken/Unsicherheiten werden bewusst – starke Such- oder Orientierungsbewegung/z.T. Festhalten und Betonen der eigenen Sicht; Faix: unsicher/nicht veränderbar oder unsicher/veränderbar
Religionspädagogische Dimension	Umgang mit dem Thema: unsicher – unklar; Sprachfähigkeit: Inhalt kann nicht sinnvoll transportiert werden; Konsequenz: selbstreflexiv-forschende Grundhaltung erwacht/ Suchbewegung ausgelöst; Vermittlerrolle: setzen sich mit den Anforderungen der Lehrerrolle auseinander/Bewusstsein, diese „noch“ nicht ausfüllen zu können

### esoterisch-transzendent

Theologische Dimension	Rede von Gott: vielfältig/ alles erlaubt/kreativ/ undeutlich; Erfahrung: emotional/ Existenzfrage unklar/ keine konkreten Aussagen; Informationsquelle: unklar; Sicherheit: da alles erlaubt ist, ist auch alles richtig – daher hoch Selbstsicherheit
Selbstreflexive Dimension	Härte: keine Verunsicherung/zeigt, dass alles erlaubt ist; Selbstreflexives Verhalten: gering; Faix: sicher/abgeschlossen
Religionspädagogische Dimension	Umgang mit dem Thema: nicht angemessen; Sprachfähigkeit: gering, da kein Inhalt zu vermitteln ist; Konsequenz: nicht beeinflussen wollen; Vermittlerrolle: Unsicherheit im Hinblick auf künftige Fragen, wollen Begleiter sein, keine Beeinflussung erwünscht, keine Mission

### christlich-dreieinig - allgemeine Beurteilung

Die Studierenden sind in der Lage, die drei Dimensionen sinnvoll und zielführend miteinander zu verbinden. Sie haben einen eigenen „vorübergehenden“ Standpunkt gefunden, der aber offen für neue Impulse zu sein scheint. Sie verfügen über eine immanente, religionspädagogische Handlungskompetenz, die aus der Vernetzung von theologischem Wissen zum Gottes Begriff, (religions-) pädagogischer Handlungskompetenz und einer adäquaten Selbstreflexion resultiert. Härle wird als Bereicherung und Anregung empfunden. Sie haben Erfahrungen mit ihrem Glauben gemacht und dabei Festigkeit gewonnen. Diese Sicherheit wird auch daran deutlich, dass sie in der Lage sind, einem Kind altersangemessen auf die Frage nach Gott Auskunft zu geben. Diese Fähigkeit setzt ein solides „Wissen“ voraus.

---

### „theistisch- deistisch“ - allgemeine Beurteilung

Die Studierenden vermitteln ein eher facettenreiches Bild. Die Äußerungen reichen von märchenhaft-kindlichen Gottesbeschreibungen über rational-deistische bis hin zu persönlich-zeugnishaft-theistischen Ausführungen. Die pädagogische Kompetenz im Hinblick auf inhaltliche Fragestellungen ist eher gering. Die Rede von Gott ist unklar, im direkten Vergleich mit der Kategorie „christlich-dreieinig“, wird hier eher über „Glauben“ gesprochen. Eine sinnvolle Verknüpfung der drei Dimensionen gelingt nicht. Alle Studierenden wirken in den Briefen sicher. Ihre Bereitschaft, die eigene Sicht in Frage zu stellen, ist durchgängig hoch. Härle löst Verunsicherung und Irritation im Blick auf die eigenen, zuvor geäußerten Gottesvorstellungen aus. Eine selbstreflexiv-forschende Suchbewegung wird ausgelöst. Es scheint ein Bewusstsein dafür zu entstehen, dass der status quo nicht den Anforderungen des späteren Lehrberufes genügen kann. Es findet sich eine sehr hohe Bereitschaft, an diesem Tatbestand etwas ändern zu wollen.

---

### „esoterisch-transzendent“ - allgemeine Beurteilung

Die Studierenden vermeiden das Wort „Gott“ und zeigen in den Briefen eine „alles ist möglich, alles ist erlaubt“- Einstellung, die mit einem hohen Anspruch auf Gültigkeit vorgebracht wird. Sie sprechen von einem „Etwas“, von dessen Existenz sie nicht überzeugt sind. Dabei erscheint Gott vielfältig und ist so, wie das Individuum ihn sich denkt. Alles trifft zu, es existiert nichts, das einen Anspruch auf Gültigkeit erheben darf. Die individuelle, autonome Sicht ist angepasst an das aktuelle Lebenskonzept. Es besteht eine subjek-

tive Sicherheit, die nach außen vertreten wird. Diese wirkt festgelegt und weitgehend unveränderbar. Es besteht keine Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen. Härle liefert die Bestätigung der eigenen, offenen Sichtweise. Sie sind nicht in der Lage, die drei Dimensionen zu verbinden und finden keinen Zugang zu den Kindern. Sie sehen eigene Defizite nicht, wollen „ihre“ Sicht der Dinge behalten (Selbstermächtigung). Die Vorstellung, dass Kinder Fragen stellen, die vom Lehrenden nicht beantwortet werden können, löst Verunsicherung aus. Die Freiheit, alles denken zu dürfen, ist elementar, jede Form der Festlegung oder Beeinflussung muss vermieden werden. Beziehung und Begleitung von Schülern stehen im Vordergrund.

## 6 Bedeutung der Untersuchungsergebnisse

### 6.1 Zusammenfassung

Im ersten Teil<sup>768</sup> der vorliegenden Arbeit werden die Grundbedingungen für Wahrnehmung überhaupt sowie die gesellschaftlich relevanten Aspekte der Wahrnehmung beschrieben. Der Wahrnehmung von Gottesvorstellungen wird dabei besondere Beachtung geschenkt. Anhand von empirischen Studien wird dargestellt, welche Bedeutung der individuellen und persönlichen Gottesvorstellung zukommt. Des Weiteren, wie zentral die Gottesvorstellung des Religionslehrers im Kontext religionspädagogischen Handelns gesehen werden muss. In einem zweiten Teil<sup>769</sup> wird die Planung und Durchführung der empirischen Untersuchungen, auf deren Grundlage die Ergebnisse ermittelt wurden, dargestellt. Der dritte Teil<sup>770</sup> beschreibt den Prozess der qualitativen Datenauswertung. Am Ende dieses Prozesses lagen die drei Typen studentischer Gottesvorstellungen vor. Sie zeigen ein Spektrum auf, innerhalb dessen sich Gottesvorstellungen bei TheologiestudentInnen finden und einer Typologie zuordnen lassen. Gleichzeitig konnte für jeden Typus ein jeweiliges Kompetenzprofil herausgearbeitet werden.

Die Ergebnisse können als Herausforderung angesehen werden, mögliche hochschuldidaktische Konsequenzen zu diskutieren. Sie ermutigen dazu, ausbildungsrelevante und kompetenzorientierte Perspektiven für Studierende zu entwickeln. Diese sollten angeleitet werden, individuelle Professionalisierungsprozesse anzustreben.

#### 6.1.1 Allgemeines zu den Ergebnissen

Die drei Typen studentischer Gottesvorstellung konnten ermittelt werden, weil die Analyse anhand der drei kompetenzrelevanten Dimensionen vorgenommen wurde. Dabei stellte sich heraus, dass sich in den einzelnen Di-

---

<sup>768</sup> Kapitel 2/3

<sup>769</sup> Kapitel 4

<sup>770</sup> Kapitel 5

mensionen, je nach Typus, unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeiten finden lassen. Letztendlich ergeben sie für die jeweiligen Typen spezifische Kompetenzprofile. Betrachtet man diese Ergebnisse unter dem Aspekt der Kompetenzen, die Lehrende benötigen, um einen kompetenzorientierten Religionsunterricht erteilen zu können, wird deutlich, dass lediglich Studierende, die eine Christliche-dreieinige Gottesvorstellung zum Ausdruck bringen, entsprechende Kompetenzen besitzen. Studierenden mit einer Esoterisch-transzendenten Gottesvorstellung, weisen die geringsten Kompetenzen auf.

Die Studierenden mit einer christlich-dreieinigen Gottesvorstellung zeigen durchgängig gute religionspädagogische, theologische und selbstreflexive Fähigkeiten. Bei den Studierenden mit deistisch-theistischen Gottesvorstellungen liegt nur geringes Wissen vor. Die Vermittlung von Inhalten gelingt ihnen vermutlich auch daher allenfalls im Ansatz. Ihre Selbstwahrnehmung und das selbstreflexive Verhalten sind gut. Bei den Studierenden mit esoterisch-transzendenten Gottesvorstellung sind systematisch-theologische, religionspädagogische und selbstreflexive Fähigkeiten nur schwach oder gar nicht vorhanden.

Es scheint ein direkter Verweisungszusammenhang zwischen einer bewussten, reflektierten eigenen Gottesvorstellung und der Bereitschaft zu bestehen, diese jetzt und auch künftig reflektieren zu wollen. Dieses selbstreflexive Denken bildet vermutlich die Grundlage, auf welcher sich die Fähigkeit, religionspädagogisch angemessen mit Kindern zu kommunizieren, entwickeln kann. Eine (reflektierte) persönliche Gottesvorstellung oder Gottesbeziehung, die auf vorhandenem Wissen aufbaut, ermöglicht es den Studierenden zu erkennen, dass dieses Wissen lediglich einen Teilaspekt eines größeren Ganzen darstellt und einer momentanen Erkenntnis entspricht. Sie bleibt offen für Ergänzung und Veränderung. Auf dieser Grundlage scheint es auch weniger schwierig, einem Gegenüber die wesentlichen Aspekte der eigenen Gottesvorstellung angemessen und verständlich zu vermitteln.

### 6.1.2 Kompetenzorientierte Betrachtung

Betrachtet man die drei Typen unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung differenzierter, so kann man in Bezug auf den **christlich-dreieinen Typus** sagen, dass die Studierenden die besten Voraussetzungen mitbringen, künftig einen kompetenzorientierten Religionsunterricht zu erteilen. Sie vermitteln den Eindruck, als haben sie zu einem eigenen, flexiblen, auf eigenen Erfahrungen aufbauenden Standpunkt bzgl. der Gottesfrage gefunden. Sie scheinen über ausreichendes Wissen zu verfügen, das ihnen selbst Sicherheit gibt und das sie reflektiert kommunizieren können. Sie besitzen die nötige Wahrnehmungskompetenz, die ihnen ermöglicht, sich in die Lage eines Kindes zu versetzen und altersangemessen auf die Frage nach Gott sowohl persönlich als auch im Allgemeinen Auskunft zu geben. Sie verschränken intuitiv die drei kompetenzrelevanten Dimensionen sinnvoll und zielführend miteinander und sind offen für neue Gedanken und Impulse. Eine grundsätzliche Bereitschaft das eigene Denken durch externe Impulse zu erweitern, ist vorhanden. Ihr selbstreflexives Verhalten ist hoch. Es ist davon auszugehen, dass sie durch das Studium eine Erweiterung und Vertiefung des bereits vorhandenen Spektrums erfahren.

Die Studierenden des **deistisch-theistischen Typus** zeigen, bzgl. der Gottesvorstellungen ein facettenreiches Bild. Vielfach entsteht der Eindruck, dass hier Überzeugungen geäußert werden, die nicht ausreichend reflektiert worden sind. Sie wirken fragil und unsicher. Auffällig und (für eine kompetenzorientierte Ausbildung) entscheidend sind hier nicht die erfassten, erkennbaren unterschiedlichen Gottesbeschreibungen, die von märchenhaft-mythischen über rational-deistische, bis hin zu persönlich-zeugnishaft-theistischen Statements reichen, sondern die Wahrnehmung, dass die Studierenden

- sich sehr bemühen, die eigene Sicht für ein Kind verständlich zu formulieren,
- die systematisch-theologischen Ansätze als sinnvolle und hilfreiche Ergänzung oder Erweiterung der eigenen Sicht empfinden, und sie

- ein hohes Maß an Reflexivität oder Selbstreflexivität erkennen lassen.

Den Studierenden ist bewusst, dass ihr vorhandenes Wissen nicht ausreicht. Sie brauchen eine Erweiterung ihres entwicklungspsychologischen<sup>771</sup> und systematisch-theologischen Wissens.<sup>772</sup> Dass die Studierenden nicht in der Lage sind, ihr Wissen und ihre Überzeugung für ein Kind verständlich zum Ausdruck zu bringen deutet darauf hin, dass sie im Umgang mit der Gottesthematik Unsicherheit empfinden. Es ist ebenso denkbar, dass sie keine Erfahrung im Umgang mit Kindern haben. Das reflexive und selbstreflexive Verhalten muss unter diesen Umständen als sehr positiv gewertet werden. Die selbstreflexiv-forschende Suchbewegung lässt bei den Studierenden ein Bewusstsein dafür entstehen, dass der status quo den Anforderungen des späteren Berufsfeldes nicht genügt. Die individuellen Grenzen und Fragen werden in allen Bereichen wahrgenommen.

Dass die Studierenden dieses Typus ihre Wissensdefizite erkennen und eine Bereitschaft zeigen sich weiterentwickeln zu wollen, eröffnet universitärer Ausbildung vielfältige Möglichkeiten. Das Studium kann hier einen qualifizierten Beitrag dazu leisten, das individuelle Wissensspektrum zu erweitern. Die Studierenden sollten ermutigt werden, diese Chance im Hinblick auf die eigene Professionalisierung zu nutzen.

Der **esoterisch-transzendenten Typus** zeigt ein völlig anderes Profil. Es lässt sich schwer erfassen, wie die Studierenden wirklich denken. Ihre Überzeugung und Ansichten, die sie nicht eindeutig formulieren können, werden mit einem hohen Anspruch auf Gültigkeit und Unanfechtbarkeit vorgebracht. Das Individuum scheint allein autorisiert zu entscheiden, was Gültigkeit beanspruchen darf. Ansichten, die im scheinbaren Widerspruch zur eigenen Überzeugung stehen, sind weder Problem noch Herausforderung. In gewisser Weise ähneln diese studentischen Gottesvorstellungen dem

---

<sup>771</sup> Im Bezug auf die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

<sup>772</sup> Zum Gottesbegriff

von Bochinger und Engelbrecht beschriebenen Idealtypus des Spirituellen Wanderers. Die Studierenden dieses Typus leben eine selbstbestimmte Form der individuellen Religiosität.<sup>773</sup> Die soziale Deutungshoheit über die individuelle Spiritualität und Religiosität wird keinem anderen, als ausschließlich sich selbst<sup>774</sup> zugestanden. Was nicht in das eigene System passt, wird konsequent abgelehnt. Bezogen auf die Ausführungen zu Piaget kann man hier von Zentrierung sprechen.<sup>775</sup> Nur Impulse, die für den eigenen Weg als passend empfunden werden<sup>776</sup>, finden Beachtung. Das Individuum wird zum Dreh- und Angelpunkt der eigenen Religiosität. Es ist kein selbstreflexives Verhalten zu erkennen.

Die Studierenden verfügen über wenig substantielles Wissen<sup>777</sup>, vermitteln aber den Eindruck, alles Notwendige bereits erfasst zu haben. Sie sind nicht in der Lage, die drei kompetenzrelevanten Bereiche miteinander zu verbinden und zeigen keine Bereitschaft, die eigene Sicht in Frage stellen zu lassen. Es besteht eine latente Angst, den Fragen der Kinder nicht angemessen begegnen zu können.

Das Studium wird selektiv wahrgenommen und liefert Informationen, um den eigenen Weg zu bestätigen. Es ist unter diesen Umständen kaum vorstellbar, dass sie künftig einen an den Bedürfnissen der Kinder orientierten, kompetenten Religionsunterricht erteilen können. Um Studierenden dieses Typus im Sinne einer kompetenzorientierten Ausbildung hilfreich zu begegnen, muss sensibel vorgegangen werden. Härle weist in seinen Ausführun-

---

<sup>773</sup> Vgl. dazu auch: Bochinger/Gebhardt/Engelbrecht, (2009)

<sup>774</sup> Bochinger/Gebhardt/Engelbrecht, (2009), 78

<sup>775</sup> Bewusstseinsprozesse und kognitive Verdrängung, d.h. das Ausblenden von Bewusstseinsinhalten, die zu Begriffen oder Operationen höherer Ordnung im Widerspruch stehen, stehen in engem Zusammenhang. Bewusstwerdungsprozesse können durch Verdrängung unterbunden werden (vgl.: Kesselring (1988), 101/102).

<sup>776</sup> Bochinger/Gebhardt/Engelbrecht, (2009), 78/128

<sup>777</sup> Diese Aussage bezieht sich hier auf das der christlichen Tradition zugrunde liegende theologische Wissen. Es ist durchaus denkbar, dass ein umfassendes Wissen im Bereich anderer Religionen vorliegt. Gebhardt spricht in diesem Zusammenhang von radikalen spirituellen Ökumenismus, da der Spirituelle Wanderer eine Art spiritueller Eigenkompetenz besitzt, von der Gleichwertigkeit aller Religionen und Weisheitslehren ausgeht und als einziges Auswahlkriterium die jeweilige individuelle Passung akzeptiert (vgl.: Seite 119). Das individuelle Wissen kann daher umfangreich sein, bezogen auf das christliche Verständnis allerdings nur fragmentarisch vorhanden sein.

gen zum Gottesverständnis auf das „*passivum divinium*“ hin, eine passive Art des Redens von Gott, wobei das Wort „Gott“ nicht verwendet wird und dennoch von Gott die Rede ist.<sup>778</sup> Dieser Reden im *passivum divinium* kann als Ausdruck eines vorhandenen mangelnden Bekennermutes gesehen werden oder für den Betreffenden zu einer Art Brücke werden, die Gotteserfahrung und Gottesbegriff versucht, miteinander zu verbinden. Möglicherweise ist dies bei den Studierenden der Fall und es kann über einen solchen Ansatz ein Zugang gefunden werden.

Um eine Flexibilität im Denken anzuregen, eine Dezentrierung zu bewirken, können Theologische Gespräche<sup>779</sup> mit Kindern oder unter Studierenden hilfreich sein. Die Studierenden könnten auf diesem Weg dazu herausgefordert werden, sich intensiver mit der eigenen Sicht auseinanderzusetzen. Sie würden dem Wissen und der Überzeugung anderer begegnen. Dadurch würde ein breites Spektrum sichtbar und mögliche Alternativen könnten aufgezeigt werden. Die Freiheit, alles denken oder glauben zu dürfen, muss auf jeden Fall respektiert werden.

### Fazit zur kompetenzorientierten Betrachtung

Die drei genannten Typen zeigen das Spektrum der vorhandenen Gottesvorstellungen bei Studierenden, das anhand der qualitativen Auswertung der Briefe ermittelt werden konnte. Es wird deutlich, dass die Voraussetzungen, die Studierende zu Beginn des Studiums mitbringen, stark differieren. Daraus ergibt sich, dass auch die Erwartungen und Bedürfnisse, mit denen Studierende an das Studium herantreten, teilweise weit auseinanderliegen. Eine kompetenzorientierte Religionslehrerausbildung muss die verschiedenen Voraussetzungen wahrnehmen und individuelle Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen können. Studierende müssen ermutigt werden, sich selber unter kompetenzorientierten Gesichtspunkten wahrzu-

---

<sup>778</sup> Härle, Wilfried, Gottesverständnis, Heidelberg (2011), 10

<sup>779</sup> Entweder sollten Studierende untereinander Theologische Gespräche führen, oder sie sollten Theologische Gespräche mit Kindern führen lernen.

nehmen und sie brauchen Anleitung, um einen Prozess des selbstorganisierten Lernens anzustreben.

Unter diesen Umständen stellt sich die Frage, wie dieser Prozess innerhalb der wenigen zur Verfügung stehenden Semester optimal gestaltet werden kann. Wenn die individuelle LehrerInnenpersönlichkeit letztlich die Effizienz der pädagogischen Bemühungen bewirkt, dann bedarf es einer Professionalisierung, die auf reflektierter, konsequenter Selbstbeobachtung und Selbstbeurteilung fußender Persönlichkeitsentwicklung aufbaut.<sup>780</sup>

Unter religionspädagogischen Gesichtspunkten betrachtet, entsteht durch unterschiedliche Voraussetzungen und die inhomogenen Gottesvorstellungen der Studierenden ein grundsätzliches Problem: Religionsunterricht kann nicht losgelöst von der eigenen Identität unterrichtet werden<sup>781</sup> und SchülerInnen werden sich für das Fach und seine Inhalte nur dann gewinnen lassen, wenn der Lehrende authentisch ist und die eigenen Überzeugungen in sein unterrichtliches Handeln einfließen.<sup>782</sup> *„Wenn es im Zentrum des RU's nicht nur um religiös bedeutsame Phänomene geht, ..., sondern um Wissen, Glauben und Reden von Gott, dann sind die Lehrenden unausweichlich mit ihrer Person und ihrem Leben involviert“*<sup>783</sup>.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass an dieser Stelle noch Handlungs- und Ausbildungsbedarf besteht. Zu Beginn des Studiums muss zunächst wahrgenommen werden, **wie** die unterschiedlichen Gottesvorstellungen der Studierenden aussehen. Wenn es für den Erfolg von Lernprozessen wichtig ist, dass *„Schülerinnen und Schüler merken: Hier steht etwas auf dem Spiel, das mich als Lehrerin oder Lehrer unbedingt angeht, das mich herausfordert und mein Leben als Leitmotiv zu bestimmen*

---

<sup>780</sup> Heis/Mascotti-Knoflach, Zum forschenden Habitus an pädagogischen Hochschulen, Ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Lehrer/innen, Innsbruck (2010), 7

<sup>781</sup> Vgl. dazu z.B.: Freudenberger-Lötz, (2003), 106 oder Feige/Dessler (2000), 455

<sup>782</sup> Obst, (2009), 222

<sup>783</sup> Obst, (2009), 223

sucht<sup>784</sup>, sollten Studierende erfahren, wie bedeutsam eine Weiterentwicklung in Bezug auf die eigenen Fragen und die individuelle Gottesvorstellung ist.<sup>785</sup> Die Erhebung zur fachdidaktischen Perspektive Studierender auf dem Religionsunterricht<sup>786</sup> zeigt, dass die eigenen Fragen für viele Studierenden wichtig sind und ein großer Teil der Studierenden zeigte im Rahmen dieser Untersuchung ebenfalls ein Bewusstsein für die eigenen Defizite. Eine solche Haltung ist eine gute Voraussetzung, um einen forschenden Habitus zu entwickeln, wodurch außerdem auf persönlichem Interesse beruhende Lernprozesse eingeleitet werden können. Universitäre Ausbildung kann ergänzend Studierenden im Rahmen des Studiums die drei Typen studentischer Gottesvorstellung transparent machen. Die Studierenden sollten anschließend diese Befunde diskutieren und entscheiden, inwieweit sie in diesem Bereich an der eigenen Professionalisierung arbeiten wollen. Es ist interessant zu ermitteln, wie eine mögliche Selbsteinschätzung der Studierende ausfällt und wie sie selber mit diesen Ergebnissen umgehen. Es können auch eigene Lösungsansätze erarbeitet werden, um Prozesse des Selbstorganisierten Lernens zu initiieren.

## 6.2 Deutungsansätze und Deutungsebenen

### 6.2.1 Allgemeines

Die Ergebnisse zeigen, dass unabhängig von taktischen oder strategischen Erwägungen oder Begründungen für den Religionsunterricht in der heutigen Gesellschaft das Bedürfnis nach Halt und Orientierung zu beobachten ist.<sup>787</sup> Ein solches Orientierungsbedürfnis scheint auch bei den meisten Studierenden vorzuliegen. Dies ist nachvollziehbar, verständlich und resultiert

---

<sup>784</sup> Obst, (2009), 223

<sup>785</sup> Fricke, (2007), 9

Natürlich sind hier nicht nur die Gottesvorstellungen gemeint. Es gibt viele Themen, die für Studierende von Bedeutung sind. Sie sollten wahrgenommen werden und es sollte darüber nachgedacht werden, inwieweit darauf sinnvoll darauf reagiert werden kann.

<sup>786</sup> Riegel (Universität Siegen)/Mendl (Universität Passau), unveröffentlichte Unterlagen zur ersten Erhebungswelle bei 649 Studierenden aus 25 Standorten, im ersten Studiensemester, Siegen/Passau (2009)

<sup>787</sup> Hemel, (2009), 2

nicht zuletzt auch aus den vorhandenen vielfältigen Weltbildern und Deutungskonzepten, innerhalb derer der einzelnen einen eigenen Weg finden muss. Orientierung in Bezug auf ihre religiösen Fragen scheinen TheologiestudentInnen sich vom Theologiestudium zu erhoffen. Ganz offensichtlich konnte der schulische Religionsunterricht die nötigen und erhofften Kompetenzen in diesem Bereich nicht in ausreichendem Maß vermitteln.<sup>788</sup> Eine persönliche Auseinandersetzung mit religiös bedeutsamen Themen ist technisch problemlos möglich, wird heute auch dadurch erschwert, dass Informationen zwar schnell verfügbar sind, in den Medien aber (z.B. via Internet) lediglich oberflächlich und flüchtig zur Kenntnis genommen werden können. Oftmals handelt es sich um eine rudimentäre Informationsentnahme, die sich im Blick auf Wissen und Wahrnehmungskompetenz sehr ungünstig auswirken kann.<sup>789</sup> Ausgehend von rudimentärem Wissen ist es problematisch, eine individuelle Deutungs- und Urteilsfähigkeit in religiösen Fragen zu entwickeln oder an einem religiösen Dialog argumentierend teilzunehmen.<sup>790</sup>

### Der religiöse Bildungsprozess

Dass die Studierenden nach Antworten auf ihre existentiellen Fragen im Studium suchen, wirft die Frage auf, was unter diesen Bedingungen als Globalziel religiöser Erziehung gesehen werden kann. Obst weist auf den Ansatz von Hemel hin<sup>791</sup> und legt darauf aufbauend wesentliche Grundlagen religiöser Erziehung dar. Die meisten Studierenden scheinen, was ihre eigene religiöse Erziehung und Entwicklung angeht, noch auf Impulse seitens der Universität und auch drüber hinaus angewiesen zu sein. Universitärer

---

<sup>788</sup> Die Ergebnisse der Untersuchung geben Anlass zu der Vermutung, dass dringend darüber nachgedacht werden muss, ob die formulierten Kompetenzanforderungen für den Religionsunterricht überhaupt in der angedachten Form umsetzbar sind. Die curricularen Vorgaben der Länder können in Internet abgerufen werden. Vgl. z.B. :  
<http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=203>

<sup>789</sup> Obst, (2009), 197

<sup>790</sup> Vgl. dazu Obst (2009), 197

Dieser Abschnitt bezieht sich auf die Ausführungen zu kompetenzförderlichen Lehr- und Lernformen. Es ist dringend notwendig die hier angeführten Fähigkeiten methodisch zu fördern, darauf weisen die Ergebnisse der Untersuchung deutlich hin.

<sup>791</sup> Obst, (2009), 70

Ausbildung kommt daher möglicherweise neue Bedeutung im religiösen Bildungsprozess zu.<sup>792</sup>

Glaube und Religiosität entwickelt sich innerhalb verschiedener Dimensionen.<sup>793</sup> Theologisches Wissen ist in diesem Kontext lediglich ein, wenn auch zentraler, Teilaspekt.<sup>794</sup> Studierende bringen eine religiöse Vorbildung mit, was nicht bedeutet, dass die Mehrdimensionalität der Religiosität mit ihren jeweils spezifischen Kompetenzen auch während der Schullaufbahn individuell entwickelt werden konnte. Ansatzweise lassen die Äußerungen der Studierenden Rückschlüsse auf die unterschiedlichen Dimensionen<sup>795</sup> erkennen. Eine eindeutige Zuordnung ist jedoch nicht durchgängig möglich.

Die ideologische Dimension versucht z.B. zu erfassen, inwieweit der Gläubende den zentralen Aussagen der Religion zustimmt. Entscheidend sind hier die grundlegenden Aussagen der Religion, anhand derer erst erfasst werden kann, ob die Studierenden den Aussagen zustimmen oder nicht. Wird das Christliche Glaubensbekenntnis<sup>796</sup> als Grundlage genommen, so ist davon auszugehen<sup>797</sup>, dass ein großer Teil der Studierenden diesen Aussagen nicht ohne Einschränkung zustimmen oder diese wiedergeben könnte.

---

<sup>792</sup> Feige (2007), 78

<sup>793</sup> Glaube und Religiosität entwickelt sich, phänomenologisch betrachtet, innerhalb verschiedener Dimensionen. Es kann nicht definitiv davon ausgegangen werden, dass alle Dimensionen im Verlauf der schulischen Ausbildung berücksichtigt wurden.

<sup>794</sup> Stark und Glock beschreiben fünf Dimensionen, vgl. dazu Kap.3.2 oder Stark/Glock, in: Grom, (2007), 26

<sup>795</sup> Ideologische Dimension (Glaube an Gott)/ Ritualistische Dimension (Glaubenspraxis)/Intellektuelle Dimension (Wissen)/ Erfahrungsdimension (Erfahrung)/ Handlungsdimension (Konsequenzen)

<sup>796</sup> Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde. Und an Jesus Christus, seinen eingeborenen Sohn, unsern Herrn, empfangen durch den Heiligen Geist, geboren von der Jungfrau Maria, gelitten unter Pontius Pilatus, gekreuzigt, gestorben und begraben, hinabgestiegen in das Reich des Todes, am dritten Tage auferstanden von den Toten, aufgefahren in den Himmel; er sitzt zur Rechten Gottes, des allmächtigen Vaters; von dort wird er kommen, zu richten die Lebenden und die Toten. Ich glaube an den Heiligen Geist, die heilige christliche Kirche, Gemeinschaft der Heiligen, Vergebung der Sünden, Auferstehung der Toten und das ewige Leben. Amen.

([http://de.wikipedia.org/wiki/Apostolisches\\_Glaubensbekenntnis](http://de.wikipedia.org/wiki/Apostolisches_Glaubensbekenntnis))

<sup>797</sup> Dies kann den Aussagen anhand der Daten entnommen werden.

In den Briefen berichten Studierende von eigenen religiösen Erfahrungen. Dass hier religiöse Praktiken umgesetzt werden, kann aber höchstens ansatzweise vermutet werden. Die Facetten einer evtl. vorhandenen rituellen Dimension sind hier eng mit der Dimension der religiösen Erfahrung verbunden. Die emotionale Komponente scheint dabei ausschlaggebend zu sein. Insgesamt kann den Daten entnommen werden, dass die erkennbaren Kompetenzen in den jeweiligen Dimensionen nicht ausreichend entwickelt sind.

Hemel versteht unter religiöser Erziehung eine Variante allgemeiner Erziehung, die auf die Entfaltung menschlicher Selbst- und Weltdeutung angelegt ist<sup>798</sup>, also auch der Persönlichkeitsentwicklung zu Gute kommt. So gesehen ist es wichtig, dass auch Studierende sich künftig „religiös“ (weiter-) entwickeln. Universitäre Bemühungen sollten daher als ein mehrperspektivisches, kommunikatives Geschehen, dessen Ergebnis prinzipiell offen ist<sup>799</sup>, mit dem Ziel der Förderung religiöser Selbst- und Weltdeutung auf Grundlage der christlichen Tradition gesehen und verstanden werden. Die von Stark und Glock beschriebene mehrdimensionale Struktur von Religiosität<sup>800</sup> wird von Hemel<sup>801</sup> im Blick auf Ziele und Kompetenzen zugespitzt.<sup>802</sup> Um als Lehrende im Religionsunterricht zielorientiert im Sinne der curricularen Vorgaben handeln zu können brauchen Studierende religiöse Sensibilität, religiöse Ausdrucksfähigkeit, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Kommunikation und eine religiös motivierte Lebensgestaltung.<sup>803</sup> Auch hier besteht noch Entwicklungspotential.

---

<sup>798</sup> Obst, (2009), 77

<sup>799</sup> Hemel, (1988), 543

<sup>800</sup> Stark & Glock, in: Grom, (2007), 26 f

<sup>801</sup> Hemel, (1988), 674-689

<sup>802</sup> Vgl. dazu auch Obst, (2009), 74 ff

<sup>803</sup> Dieser Aspekt bezieht sich auf die noch darzustellende Bedeutung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung des Religionslehrers.

## Religiöse Sensibilität

Um religiöse Sensibilität<sup>804</sup> entwickeln zu können, müssen Studierende eine möglichst umfassende Wahrnehmungskompetenz entwickeln können. Um Religionsunterricht erteilen zu können, brauchen Studierende religiöse Ausdrucksfähigkeit.<sup>805</sup> Diese ist stets individuell und erfordert die Übernahme einer religiösen Rolle. Lehrende müssen über eigene Erfahrungen und entsprechendes Wissen verfügen (z.B. wie man sich in einem Gottesdienst verhält). Religiöse Inhaltlichkeit<sup>806</sup> erfordert religiöse Bildung und ein gesundes Maß an Wissen. Nur wer die wesentlichen Inhalte des christlichen Glaubens kennt, kann religiöse Lebenspraxis angemessen deuten und ermöglichen, dass religiöse Kommunikation<sup>807</sup> gelingt. Religiöse Kommunikation gilt als zentrale Kompetenzdimension für religionspädagogisches Denken und Handeln.<sup>808</sup> Wer sich verständigen möchte braucht Sprachkompetenz, Interaktionskompetenz, Dialogkompetenz.

*„Ja, die Vernunft kann links und rechts unterscheiden, aber sie kann unsichtbare Dinge wie Liebe, Ewigkeit, Furcht, Ganzheit, Geheimnis oder das Göttliche nicht erfassen“<sup>809</sup>.* Obwohl die Entfaltung einer umfassenden religiösen Kompetenz letztlich im Verantwortungsbereich des Einzelnen bleibt, sollte universitäre Ausbildung zum Ziel haben, Studierende innerhalb dieser Dimensionen auszubilden.

---

<sup>804</sup> Religiöse Sensibilität bezieht sich auf die Ebene der Gefühle und bezeichnet eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit, Ansprechbarkeit, Offenheit, Aufmerksamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit.

<sup>805</sup> Religiöse Ausdrucksfähigkeit bezeichnet Verhaltensweisen, die einer religiösen Motivation entspringen und freiwillig erfolgen (z.B. das Wissen darum, wie man sich in einem Gottesdienst verhält).

<sup>806</sup> Religiöse Inhaltlichkeit bezieht sich auf die kognitiven Aspekte, das lebendige deutungsfähige Wissen in Verbindung zur religiösen Lebenspraxis. Hier kann auch von religiöser Bildung gesprochen werden. Sie ist eng mit der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung verbunden und umfasst die Aneignung von Orientierungsgrößen zur persönlichen Weltdeutung und leistet einen präventiven Beitrag zur Bewältigung von Orientierungskrisen.

<sup>807</sup> Religiöse Kommunikation beschreibt sprachliche und nicht-sprachliche Kommunikation auf allen Beziehungs-Ebenen (vertikal: Gott-Mensch und horizontal: Mensch-Mensch), sie kann noch wesentlich differenzierter betrachtet werden.

<sup>808</sup> Obst, (2009), 76

<sup>809</sup> Rohr, (2010), 71/72 oder Hemel (1988), 672

### 6.2.2 Orientierungskompetenz

Die Entfaltung von Religiosität durch die Verbindung von Persönlichkeitsentwicklung und übriger Sozialisation, die im Zusammenhang mit nicht-religiösen Bildungsprozessen steht<sup>810</sup>, scheint heute nur noch selten zu gelingen. Religiöse Entwicklung ist eng an Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung gekoppelt und geschieht einerseits durch die Orientierung an einem Kollektiv, andererseits auch durch das Bewusstsein der eigenen Individualität.<sup>811</sup> Sprache und Kultur vermitteln Werte, die gleichzeitig auch Ausdruck eines Weltbildes sein können. „Solche Weltbilder sind mythisch oder religiös geprägt.“<sup>812</sup> Der Einzelne braucht daher eine Orientierungskompetenz<sup>813</sup>, um im Nebeneinander der Weltanschauungen und Religionen zu einem eigenen Standpunkt zu finden, denn „aus der Pluralität konkurrierender Sinnangebote entsteht Orientierungsstress“.<sup>814</sup> Religionsunterricht kann hier einen wichtigen Beitrag leisten und Orientierungskompetenz fördern. Einen solchen Ansatz im Religionsunterricht verfolgen zu können, erfordert Studierende und Lehrende, die entsprechend ausgebildet wurden.

Die Einflussfaktoren auf die individuelle Entwicklung sind vielfältig und komplex miteinander verbunden. Die Ergebnisse sollen daher nachfolgend auf drei sozialisationstheoretischen Deutungsebenen betrachtet werden. Dieser Ansatz ist insofern hilfreich, als Sozialisationstheorien sich mit der Frage beschäftigen, wie sich Menschen innerhalb einer Gesellschaft eigenständig entwickeln und Mitglieder der Gesellschaft werden.<sup>815</sup> Auch die drei Typen studentischer Gottesvorstellungen sind das Ergebnis eines multifaktoriellen Geschehens. Globale Einflussfaktoren (Metaebene), Sozialisation (Mesoebene) und individuellen Entscheidungen (Mikroebene) wirken dabei direkt und indirekt aufeinander ein.

---

<sup>810</sup> Obst, (2009), 47

<sup>811</sup> Fraas, (1983), 46

<sup>812</sup> Hemel, (2009), 2

<sup>813</sup> Hemel, (2009), 2

<sup>814</sup> Hemel, (2009), 3

<sup>815</sup> Faix, (2007), 104

### 6.2.3 Sozialisationstheoretische Deutungsebenen

Es zeigt sich, dass bei den Studierenden eine Pluralität von Gottesvorstellungen zu finden ist. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen wirken auf die Entstehung von individuellen Gottesvorstellungen ebenso ein, wie unterschiedliche Lebensentwürfe, Glaubensüberzeugungen und Deutungsangebote des sozialen Umfeldes. Für die meisten Jugendlichen ist diese Vielfalt genauso real, wie die Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Religionen.<sup>816</sup> Dabei werden gleiche Sachverhalte durch unterschiedliche, jeweils spezifische Perspektiven grundlegend different empfunden.<sup>817</sup> Die Gottesvorstellungen von Kindern, Jugendlichen und Studierenden zeigen eine Vielfalt von Vorstellungen und Deutungsansätzen und entstehen innerhalb eines komplexen sozialen Gefüges. Jeweils unterschiedliche lebensweltliche Einflüsse wirken dabei auf die Entstehung ein.

Zur Deutung der Ergebnisse sollen nun drei sozialisationstheoretische Ebenen unterschieden und hinsichtlich ihres Einflusses auf die studentischen Gottesvorstellungen untersucht werden. Wie ist das Forschungsfeld beschaffen und wie wirken die drei Ebenen auf die studentischen Gottesvorstellungen ein? Jede Ebene kann beschrieben, aber nie losgelöst von den anderen Ebenen betrachtet werden. Die Übergänge sind fließend.

Im Zusammenhang mit den ermittelten Ergebnissen sind vor allem interessant:<sup>818</sup>

- die **Makroebene** mit ihren gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüssen,
- die **Mesoebene**, worin unterschiedliche miteinander verflochtenen Mikro-Systeme, Gruppen und Institutionen auf individuellen Vorerfahrungen aufbauen und die auf die individuelle Entwicklung einwirken,

---

<sup>816</sup> Faix, (2006), 290

<sup>817</sup> Wunderlich über Wolfgang Welsch in: Wunderlich, (1997), 26

<sup>818</sup> Faix, (2006), 289 f

Die Evaluation der Ergebnisse erfolgt bei Faix auf der Makro-, Meso- und Mikroebene. Diese Begriffe scheinen auch im vorliegenden Fall eine sinnvolle Erfassung des für das Zustandekommens von Gottesvorstellungen auf sozialisationstheoretischem Hintergrund zu ermöglichen.

- die **Mikroebene** als unmittelbares Nahsystem, verbunden mit der individuellen Wahrnehmungskompetenz und Grundbereitschaft zur Selbstreflexion.<sup>819</sup>

#### 6.2.4 Makroebene - Pluralismus

Der postmoderne Pluralismus kann mit Blick auf die studentischen Gottesvorstellungen einerseits als Ursache für bestimmte Äußerungen gesehen werden und stellt andererseits eine Herausforderung im Hinblick auf das spätere Berufsfeld dar. Als Ursache gilt er insofern, als die individuellen Vorstellungen durch gesellschaftliche Gegebenheiten beeinflusst wurden und werden. Herausforderung ist er dahingehend, dass in Anbetracht vielfältiger Möglichkeiten individuelle Entscheidungen getroffen werden müssen und Lehrende den SchülerInnen Möglichkeiten und Wege eröffnen sollen, wie sie zu eigenverantwortlichen Entscheidungen in religiösen Fragen kommen. Pluralität kann und muss daher auf der persönlichen Ebene und im Bezug auf die beruflichen Anforderungen als religionspädagogische Herausforderung<sup>820</sup> angesehen und angenommen werden.

Religionspädagogisch betrachtet stellt sich die Frage, wie angesichts der pluralen Bedingungen christlich-religiös unterrichtet und erzogen werden kann.<sup>821</sup> Die universitäre Ausbildung von Religionspädagogen muss die pluralistischen Tendenzen wahrnehmen, akzeptieren und darauf reagieren. Nipkow folgert schon sehr früh, dass Bildung angesichts einer zunehmenden Subjektivierung und Individualisierung fortan reflexiv verstanden werden und auf selbstverantwortliches Denken und Handeln zielen muss.<sup>822</sup> Selbstverantwortlich denken und handeln kann aber nur, wer über das notwendige Wissen verfügt, das sinnvolle Entscheidungen überhaupt erst ermöglicht.

---

<sup>819</sup> Mikroebene - Individuum; Mesoebene - Gruppen, Institutionen, Organisationen; Makroebene - Gesellschaft

<sup>820</sup> Vgl. dazu: Wunderlich, Reinhard, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen (1997)

<sup>821</sup> Wunderlich, (1997), 15

<sup>822</sup> Nipkow, Karl-Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Band 1 Gütersloh (1975), 85

Die erkennbare Orientierungslosigkeit einiger Studierender kann im Hinblick auf die Gottesvorstellung auch als eine logische Folge der multikulturellen, globalen und multimedialen Gesellschaft angesehen werden. Noch bevor sich im Kindes- und Jugendalter überhaupt eine eigene religiöse Identität entwickeln kann, wird der Einzelne mit vielfältigen anderen Überzeugungen konfrontiert. Rohr vermutet dazu: *„Mir scheint, wir müssen konservativ anfangen – mit klaren Grenzen, einer eindeutigen Identität und Wertschätzung für das, was wir sind und leben. Dann und nur dann können wir entsprechend unserer Ausbildung und Erfahrung von dieser gefestigten Mitte her in eine weitere Welt hinausziehen, ohne uns darin zu verlieren“*<sup>823</sup>.

Pluralität kann sowohl als Bedrohung als auch als Chance gesehen werden. In jedem Fall gilt: Das postmoderne Pluralismus-Paradigma hat eine große Akzeptanz unter Jugendlichen und wirkt direkt oder indirekt auf ihre individuellen Entwicklungen, schulischen Bildungsprozesse und universitäre Ausbildung ein. Religionspädagogisch-theologische Ausbildung muss dies zum Gegenstand des Denkens machen. Als positives Signal kann gewertet werden, dass Studierende auf der Suche nach Antworten auf religiöse Fragen ein Theologiestudium wählen.

---

<sup>823</sup> Rohr, (2005), 88 oder Eickelpatsch/Rademacher (2010), 116

## Makroebene

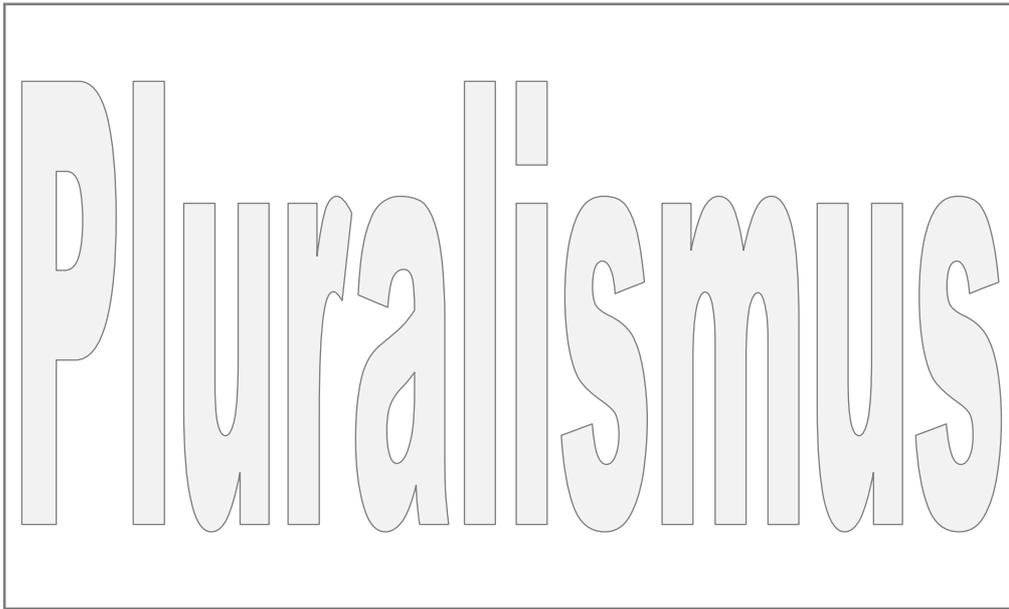


Abbildung 51. Pluralismus

### 6.2.5 Mesoebene - Kompetenzdimensionen

„Gesellschaftsgeschichte und individuelle Lebensgeschichte sind unentrinnbar ineinander verstrickt, ob wir es wahrhaben wollen oder nicht“<sup>824</sup>. Neben den gesellschaftlichen Einflüssen wirken die unterschiedlich miteinander verflochtenen Mikro-Systeme, Gruppen und Institutionen der Mesoebene auf die individuelle Entwicklung der Gottesvorstellung ein. Hier soll nun eine Betrachtung der Einflussfaktoren der Mesoebene im Kontext der Kompetenzdimensionen erfolgen.

Die Studierenden sollen künftig als Religionslehrer Erziehungsprozesse initiieren und begleiten, wobei sie unmittelbar mit der Heterogenität von religiösen Einstellungen und der Komplexität der theologisch-christlichen und religiösen Aspekte konfrontiert werden.<sup>825</sup> Sie sollen die aktuellen Lebensbezüge von Kindern und Jugendlichen erfassen, entwicklungspsychologisches Wissen mit sinnvollen Methoden verknüpfen, über solides fachwissenschaft-

---

<sup>824</sup> Nipkow, (1987), 114

<sup>825</sup> Wunderlich, (1997), 12

liches Wissen verfügen und eine stabile, flexible Persönlichkeit besitzen, obwohl sie persönlich in wesentlichen Fragen noch Klärungsbedarf empfinden.

Die Mesoebene betreffend lässt sich feststellen, dass vielfältige Faktoren (auch durch die Metaebene beeinflusst) auf den Entwicklungsprozess einwirken. Das direkte soziale Umfeld ist hier von Bedeutung. Die Studierenden treten mit persönlichen Erwartungen an das Studium heran. Es kann daher zumindest von einer grundsätzlichen Offenheit oder Grundbereitschaft, sich prägen zu lassen, ausgegangen werden. Hier liegt die große Chance der universitären Ausbildung. Durch eine sinnvolle Vernetzung der drei Kompetenzbereiche können Studierende umfassend und kompetenzorientiert ausgebildet werden. Dabei müssen sie als Individuen ihre eigene religiöse Identität entwickeln, einen forschenden Habitus anstreben und religionspädagogische Kompetenzen erwerben. Individuelle Entscheidungen (der Mikroebene) werden durch die Mesoebene begünstigt und vorbereitet.

Auf der Mesoebene kann das Studium als prägender Faktor Bedingungen schaffen, die eine verantwortungsvolle individuelle Entscheidung auf der Mikroebene ermöglichen. Voraussetzung ist eine vernetzende, alle drei Dimensionen umfassende ganzheitliche Ausbildung mit dem Ziel der Kompetenzorientierung und Professionalisierung.



enterte Religionslehrerausbildung von größter Relevanz ist<sup>826</sup>. „Die Gottesfrage selbst hat ihr Gewicht behalten ...“<sup>827</sup>. Gottesvorstellungen von Studierenden können und müssen als Ansatz- oder Ausgangspunkt für die Planung von Professionalisierungsprozessen in der religionspädagogischen Ausbildung genommen werden. Die ermittelten drei Typen von Gottesvorstellungen bei Studierenden bestätigen die Untersuchungsergebnisse der Studie zur „Fachdidaktischen Perspektive Studierender auf den Religionsunterricht“ insofern, als viele Studierende vor allem ein intrinsisch-kognitives Interesse zu haben scheinen. Feige stellt in diesem Zusammenhang die Frage, warum Studierende mit ihrem Ausbildungsinteresse vor allem auch eine Klärung theologischer Grundfragen signalisieren.<sup>828</sup> Möglicherweise kann das postmoderne Pluralismus-Paradigma als Erklärung angenommen werden. Viel drängender scheint aber die Frage, wie universitäre Ausbildung auf dieses vorhandene Interesse oder die Defizite im Hinblick auf eine kompetenzorientierte Ausbildung zum Religionslehrer reagieren muss. Wenn das Studium als Identitätsbaustelle empfunden wird<sup>829</sup>, so gilt dies vermutlich vorrangig für die Frage nach Gott. Nach Bultmann<sup>830</sup> kann man nur über Gott reden, wenn man dies als Mensch tut, der existentiell betroffen ist: „Will man von Gott reden, so muss man offenbar von sich selber reden“<sup>831</sup>. Die Untersuchungen von Mönnich und Gramzow bestätigen diese Ansicht.<sup>832</sup>

Härle weist ebenfalls auf vier zentrale zusammenhängende Aspekte des Gottesverständnisses hin: Den semantischen<sup>833</sup>, ontologischen<sup>834</sup>, erkennt-

---

<sup>826</sup> Vgl. dazu: Obst, (2008), 221 f

<sup>827</sup> Nipkow, (1987), 90

<sup>828</sup> Feige, (2007), 74

<sup>829</sup> Feige, (2007), 75

<sup>830</sup> Bultmann, Rudolf, Welchen Sinn hat es von Gott zu reden? (1925), in : Bultmann; Glauben und Verstehen, Gesammelte Aufsätze, Bd. I, 7. Aufl. Tübingen 1972, 26

<sup>831</sup> Bultmann, (1972), 28

<sup>832</sup> Gramzow, (2000)/ Mönnich (1989)

Das Erleben einer bestimmten Gottesbeziehung bleibt nicht ohne Wirkung auf grundlegende Fragen des Umgangs mit der Gottesthematik.

<sup>833</sup> Es muss geklärt sein, was eigentlich mit dem „Wort“ Gott gemeint ist. Wofür steht dieser Begriff? Wen oder was bezeichnet es?

nistheoretischen<sup>835</sup> und den existentiellen<sup>836, 837</sup>. Studierende müssen wissen, was gemeint ist, wenn von „Gott“ gesprochen wird, denn Religionsunterricht zielt letztlich auf nicht operationalisierbare und evaluierbare christliche Haltungen und Einstellungen.<sup>838</sup> Die Gottesfrage sollte in ihrer grundlegenden Bedeutung als zentraler Zugang zu den Inhalten des christlichen Glaubens ernst genommen werden.<sup>839</sup> Die Weitergabe von Werten über das rein Inhaltliche hinaus erfordert theologisch-religionspädagogische Kompetenz und im Hinblick auf die Gottesfrage eine eigene, möglichst reflektierte klare Positionierung. Da bei vielen Studierenden eine reflektierte eigene Überzeugung aber offensichtlich nicht durchgängig vorliegt und zentrale Fragen noch der Klärung bedürfen, muss darüber nachgedacht werden, wie darauf reagiert werden kann.

Wenn Hanisch fordert, die Gottesfrage zum Leitmotiv des Unterrichts zu machen und damit den Ansatz von Nipkow aufnimmt, für den die Gottesfrage im Zentrum des Religionsunterrichts steht, da sich an dieser Frage das zukünftige Verhältnis der Schüler zur Religion entscheidet<sup>840</sup>, ist eine ausschließlich theoretisch-theologische Auseinandersetzung auf der Suche nach Antworten langfristig nicht zufriedenstellen. *„Ich habe keine lebendige Empfindung eines Verkehrs mit Gott. Ich beneide die, die eine solche haben, da ich weiß, dass sie mir unendlich helfen würde. Das Göttliche ist für mein aktives Leben auf abstrakte Begriffe beschränkt, die als Ideale mich interessieren und beeinflussen, aber sie tun es nur schwach im Vergleich*

---

<sup>834</sup> Die Frage, „wie“ Gott im Falle seiner vorausgesetzten bzw. mitgedachten Existenz ist. Welche Eigenschaften besitzt Gott? Wie ist Gott? (Härle, 2011)

<sup>835</sup> Ob und durch welche Weise, wodurch kann Gott erkannt werden?

<sup>836</sup> Welche Bedeutung hat der Glaube/Nicht-Glaube für das Gottesverständnis des Menschen? (vergleiche dazu Härle, (2011), 3)

<sup>837</sup> Härle, (2011), 3

<sup>838</sup> Würzburger Synode 1974, zitiert in: Bischofskonferenz 2004, 8.10, entnommen Obst (2009), 79

<sup>839</sup> Gramzow, (2004), 372

<sup>840</sup> Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1992, S. 477-481

*mit dem Gottesgefühl, wenn ich ein solches hätte.*" (William James).<sup>841</sup> Viele Studierenden scheinen ähnlich zu empfinden.

### Gottesbild und Gottesbeziehung

Gottesbild und Gottesbeziehung des Lehrenden nehmen nach Gramzow Einfluss auf die Gestaltung des Religionsunterrichts.<sup>842</sup> Ein angemessenes Zur-Sprache-bringen der Gottesfrage setzt bei den Lehrenden selbst eine möglichst stabile Gottesbeziehung voraus.<sup>843</sup> Nipkow beschreibt Gottesbeziehung als ein auf Gemeinschaft, Gefühl, Sprache, Gewissen und gedanklichen Herausforderungen bestehendes mehrdimensionales Geschehen.<sup>844</sup> Bei den meisten Studierenden kann den Ergebnissen der Untersuchung zufolge nicht von einer stabilen Gottesbeziehung ausgegangen werden. Stabile Gottesbeziehungen entwickeln sich, sie können nicht gemacht oder eingefordert werden. Es handelt sich um komplexe Gebilde, in denen kognitive und emotionale Aspekte in Wechselwirkung miteinander stehen und faktisch untrennbar miteinander verwoben sind.<sup>845</sup> Gottesbeziehungen beinhalten stets individuelle subjektive Gottesvorstellungen, die in der Regel aus kognitiver Erkenntnis, emotionalem Erleben und Erfahrung resultieren. Da die Stabilität einer Gottesbeziehung nicht messbar ist, sondern rein subjektiv erlebt wird, lässt sich nicht eindeutig sagen, welche Faktoren für das Entstehen oder die Entwicklung einer stabilen Beziehung verantwortlich sind. Das Individuum entscheidet, wie stabil oder instabil, wie tragfähig die vorhandenen Konzepte sich in konkreten Situationen erweisen. Gottesbeziehung und Persönlichkeitsentwicklung sind eng aneinander gekoppelt.

---

<sup>841</sup> C. Stumpf, William James nach seinen Briefen. Leben, Charakter, Lehre, Berlin (1928), 17, (zitiert nach akademieforum.de)

<sup>842</sup> Gramzow, Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht, Leipzig (2004)

<sup>843</sup> Gramzow, (2004), 371

<sup>844</sup> Nipkow, (1989), 21 ff

<sup>845</sup> Vgl.: Rostocker Langzeitstudie zur Entwicklung von Gottesverständnis, [www.uni-rostock.de/szagun/othstuff/Ausfuehrliche%20Beschreibung.pdf](http://www.uni-rostock.de/szagun/othstuff/Ausfuehrliche%20Beschreibung.pdf) (28.07.2011)

An diesem Punkt überschneidet sich für Studierende und Lehrenden die theologische mit der selbstreflexiven Dimension. Hier geht es um mehr als theoretisches Wissen. Individuell bedeutsame Fragen müssen beantwortet werden wobei gleichzeitig für andere die Freiheit bestehen bleiben muss, einen eigenen Weg zu suchen.<sup>846</sup> Ziel eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts kann nicht sein, Kindern und Jugendlichen ein bestimmtes fixiertes Gottesbild zu vermitteln.<sup>847</sup> Lehrenden brauchen in theologisch relevanten Fragestellungen umfassendes Wissens und, wenn möglich, eigene emotionale Erfahrungen, denn *„jeder, der die Sinnfrage stellt und sich seines Glaubens oder Nichtglaubens zu vergewissern sucht, braucht ein gerütteltes Maß an Wissen und Können, um nicht im tobenden Sturm der Meinungen und Interessen hin und her zu schwanken und seiner selbst unsicher zu werden“*<sup>848</sup>.

Es stellt sich natürlich die Frage, welches die zentralen Inhalte des Religionsunterrichts sein müssen, die Kindern und Jugendlichen eine verantwortbare eigene Entscheidung ermöglichen. Heute sind wesentliche Elemente des christlichen Glaubensverständnisses nicht geläufig, geschweige denn existentielles Eigentum von SchülerInnen. Lebensgeschichtliche Entwicklung des Glaubens braucht Zeit.<sup>849</sup>

### 6.2.6 Forschender Blick und Kompetenzerwerb (selbstreflexive Dimension)

*„Nur in der reinen Luft eigenen Denkens, eigenen Empfindens, eigenen Urteils atmet man den frischen Hauch geistiger Selbständigkeit“*<sup>850</sup>. Die Autorinnen Heis und Mascotti-Knoflach verstehen unter einem forschenden Habitus ein berufsfeldbezogenes Forschen, Lehren und Lernen.<sup>851</sup> Sie zeigen

---

<sup>846</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 334

<sup>847</sup> Gramzow, (2000), 286

<sup>848</sup> Obst, (2007), 221

<sup>849</sup> Nipkow, (1987), 90

<sup>850</sup> Moritz von Egidy, Ernste Gedanken, 6. Zehntausend. Leipzig, Otto Wigand, (1902), 20.

<sup>851</sup> Heis/ Mascotti-Knoflach, Zum forschenden Habitus an Pädagogischen Hochschulen. Ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung von Lehrer/innen, (2010)

auf, wie die Vernetzung pädagogischer Theorien mit dem konkreten Berufsfeld gelingen kann. *„Der forschende Habitus als professionelle Schlüsselkompetenz bedeutet, sich fragend und neugierig dem „Fremden“ und auch den fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion erfassen und Perspektivenwechsel vornehmen zu können, den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und –denkens unterscheiden“*<sup>852</sup>.

## Wahrnehmung

Die Wahrnehmung der vielfältigen kindlichen Gottesvorstellungen hat bei vielen Studierenden einen forschenden Blick initiiert. Gerade die religionspädagogisch relevante Fragestellung mithilfe von systematisch theologischen Kategorien zu bearbeiten, hat sich als sinnvoll erwiesen. Diese Kombination hat dazu geführt, dass Studierende sich über die Fragestellung hinaus mit den eigenen Gottesvorstellungen auseinandergesetzt haben. Sie haben die eigene Sicht in Frage gestellt, sodass selbstreflexive Prozesse möglich wurden. Entstandene Irritation wurde wahrgenommen: *„Es zeigt sich jedoch bei mir, dass ich mir häufig noch unsicher bin, was meine eigenen Standpunkte angeht. Ich bin teilweise verwirrt, ...“*<sup>853</sup>. Fragen und Defizite, die im Kontext dieser Untersuchung bewusst wurden, haben Studierende dazu herausgefordert und ermutigt, künftig an der eigenen Professionalität arbeiten zu wollen.

---

<sup>852</sup> Iris Nentwig-Gesemann, Forschende Haltung, Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen, in Praxis aktuell: Herausforderungen an die künftige Frühpädagogik, vgl.: [www.springerlink.com/content/9504814525411670/](http://www.springerlink.com/content/9504814525411670/) (30.07.2011)

<sup>853</sup> Student 20

*„Ich habe über mich selbst erfahren, dass ich oft zu oberflächlich gedacht habe und mich oft mit einer Antwort zufrieden gebe. Ich habe jedoch gemerkt, dass man nie aufhören kann zu fragen“<sup>854</sup>.*

Fragestellungen, die Studierende dazu herausfordern, vorhandenes Wissen zur Lösung von zukunftsrelevanten Problemen einzusetzen, begünstigen vernetzendes Denken und Handeln, fördern die Bereitschaft sich auch künftig offenen Fragen zu stellen und individuelle Lösungswege zu suchen. Auf Interesse oder auf existenziellem Selbstbehauptungs- oder Partizipationsstreben beruhendes Lernen<sup>855</sup> ist eine sinnvolle Voraussetzung für zielorientierte Lernprozesse und Kompetenzerwerb.

*„Mir persönlich ist es wichtig, die eigene Meinung bzw. den eigenen Standpunkt, Schüler- und altersgerecht definieren zu können und daran muss ich noch arbeiten, denn ich möchte unbedingt meine Authentizität im Unterricht bewahren, weil ich dies als Schülerin häufig bei meinen Religionslehrer/innen vermisst haben“<sup>856</sup>.*

Wie kompetenzfördernd individuelle Problemlösungen sind, die im Kontext des späteren beruflichen Handelns gesucht und gefunden werden, zeigen u.a. die Ergebnisse der Forschungswerkstatt von Freudenberger-Lötz.<sup>857</sup>

Die gemischte Kommission der EKD ermutigt schon in der ersten Ausbildungsphase zu forschendem Lernen.<sup>858</sup> Forschendes Lernen oder entdeckendes Lernen kann als pädagogisch-didaktische Methode zur Wissensaneignung und Persönlichkeitsentwicklung eingesetzt werden. Verbindet sich diese forschende Haltung mit einem gesunden Maß an Selbstreflexivität, einer Bereitschaft, über das eigene Handeln und Denken zu reflektieren, können weitreichende Professionalisierungsprozesse in Gang kommen. Heis und Mascotti-Knoflach zeigen in ihren Untersuchungen zum forschenden

---

<sup>854</sup> Student 30

<sup>855</sup> Dohmen, (2000), 7

<sup>856</sup> Student 2

<sup>857</sup> Freudenberger-Lötz, (2007)

<sup>858</sup> EKD, (1996), 23

den Habitus an pädagogischen Hochschulen<sup>859</sup>, wie Studierende im Laufe von zwei Semestern hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung durch gesteigerte, fokussierte, effiziente Selbstbeobachtung und Selbstbeurteilung konkrete Verhaltensweisen effizient beeinflussen und entscheidend verbessern konnten.<sup>860</sup>

Bei vielen Studierenden war eine grundsätzliche Bereitschaft zur Veränderung vorhanden. Diese beruhte vor allem auf einem persönlichen Interesse im Hinblick auf die ungeklärten Fragen:

*„ Ich denke, dass ich ein sehr einfaches Verständnis von Gott hatte und mich noch nicht wirklich tiefergehend mit diesem Thema auseinander gesetzt hatte. Umso mehr ich darüber nachdenke, desto mehr Fragen stellen sich mir. In der Zukunft werde ich versuchen, Dinge noch mehr zu hinterfragen“<sup>861</sup>.*

Die Studie „Religionsunterricht von morgen“<sup>862</sup> beurteilt abschließend die studentischen Motive eher negativ. Sie werden als „*Produktopfer unsorgfältigen theologischen Redens der sonntäglich in den Kirchen zu vernehmenden Predigten*“<sup>863</sup> gesehen. Ihre Suche nach hilfreichen Antworten auf existentielle Fragen, die „Klärung theologischer Grundfragen“ wird auf die emotionale, erlebnisorientierte Ebene reduziert und im streng akademischen Sinne dahingehend verstanden, dass eigentlich kein „theo“-logisches Interesse vorliegt.<sup>864</sup> Offensichtlich gehen die Autoren davon aus, dass mit den richtigen Motiven - dem Bedürfnis, im Studium akademisch darüber nachdenken zu wollen - auch ein erfolgreicher Studienabschluss denkbar sei. Ein vorhandenes persönliches Interesse an theologischen Grundfragen kann sehr wohl den akademischen Anforderungen eines Theologiestudiums genügen, höchst motivierend sein und, sofern dies als Chance gesehen und

---

<sup>859</sup> Heis/Mascotti-Knoflach, (2010),

<sup>860</sup> Heis/ Mascotti-Knoflach, (2010), 71

<sup>861</sup> Student 14

<sup>862</sup> Feige, (2007)

<sup>863</sup> Feige, (2007), 77

<sup>864</sup> Feige, (2007), 76

genutzt wird, einen guten Lernerfolg mit sich bringen, denn ein auf persönlichem Interesse beruhendes Lernen hat langfristig gesehen einen besseren Lernerfolg.

Die Vermutung, dass Studierende sich erstmals im Studium dem reflexiven Zugang zu den eigenen religiösen Vorstellungen stellen und an der Gottesfrage „knabbern“<sup>865</sup>, stellt sicherlich ein zentrales Problem dar. Es ist dabei aber die Frage, inwiefern dies auf grundlegende Mängel im eigenen, früher durchlebten schulischen Religionsunterricht zurückzuführen ist. Die Kompetenzanforderungen der Vorgaben und die tatsächlich im schulischen Religionsunterricht erworbenen Kompetenzen scheinen nicht deckungsgleich zu sein. Wenn der Erfolg von Lernprozessen auch davon abhängt, ob es Lehrenden gelingt, die lebensweltlichen Voraussetzungen der SchülerInnen zu verstehen<sup>866</sup>, dann gilt dies auch für Studierende. Möglicherweise muss universitäre Ausbildung neue Wege suchen, um relevante Fragen und Themen für Studierende erfahrbar zu machen. Zur „Weiter“-Entwicklung der Persönlichkeit im humanistischen Sinne bedarf es einerseits der Motivation oder eines Anstoßes von der betreffenden Person selbst und gleichzeitig auch der Motivation oder des Anstoßes von außen.<sup>867</sup>

### 6.2.7 Der Religionslehrer (religionspädagogische Dimension)

Studierende sollten möglichst früh erfahren, wie die künftigen berufsfeldbezogenen Anforderungen aussehen. Dies kann am besten durch sinnvoll initiierte, möglichst prozessbegleitende Eigenerfahrung im Berufsfeld geschehen. *„Durch das Eingebundensein in kleine überschaubare Forschungsaktivitäten ... können Studierende einerseits einen sozialen Prozess erfahren, andererseits einen Einblick in inhaltliche und organisatorische Aspekte kennenlernen sowie erste theoretische Einsichten gewinnen“*<sup>868</sup>. Was es bedeutet, als Religionslehrer mit Kindern zu interagieren, kann man lediglich an-

---

<sup>865</sup> Feige, (2007), 76/77

<sup>866</sup> Zieberitz, (2008), 68

<sup>867</sup> Heise/Mascotli-Knoflach, (2010), 28

<sup>868</sup> Heise/ Mascotti-Knoflach, (2010), 21

satzweise in der Theorie erlernen, ein direkter Zugang zum Praxisfeld ist durch nichts zu ersetzen.

Zu einem solchen Bewusstsein für die spätere Berufspraxis gehört auch, dass Studierende erkennen, dass die Basis für die Entwicklung religiösen Denkens, Erlebens und Verhaltens in der Kindheit und Jugend gelegt wird.<sup>869</sup> Heute ist es aber immer häufiger so, dass ReligionslehrerInnen junge Menschen im Religionsunterricht erstmalig mit dem Thema „Gott“ vertraut machen müssen. Nur in wenigen Situationen treffen christliche Rede von Gott und säkulare Gesellschaft in Form von unterschiedlichen Vorstellungen und Ansichten so direkt aufeinander, wie im schulischen Religionsunterricht.<sup>870</sup> ReligionslehrerInnen vermitteln daher nicht nur Wissen, sie sind aus Sicht der SchülerInnen so etwas wie Repräsentanten des Glaubens<sup>871</sup> und u.U. die einzige Informationsquelle im Kontext religiöser Fragen und Antwortsuche überhaupt. Die Bedeutung des Religionslehrers im religiösen Entwicklungsprozess ist daher weit gewichtiger als angenommen. Religiöse Erziehung wird heute fast ausschließlich den ausgebildeten „Fachleuten“ überlassen. Von ihnen gehen daher auch entscheidende Impulse für die Entwicklung des individuellen Gottesbildes aus.<sup>872</sup> ReligionslehrerInnen nehmen so einen wesentlichen Einfluss auf die Herausbildung und Gestalt kindlicher Vorstellungen von Gott.<sup>873</sup> Daraus ergibt sich die Aufgabe, die religiöse Entwicklung und die Gottesvorstellung immer wieder zu bedenken und auf ihre Tragfähigkeit hin zu überprüfen.<sup>874</sup>

In diesem Zusammenhang müssen Lehrende damit rechnen, dass sie nach ihrem Glauben und ihrer persönlichen Überzeugung gefragt werden. Sie müssen wissen, dass sie als Vorbild, als „Modell für Glauben“ wahrgenom-

---

<sup>869</sup> Grom, (2007), 263

<sup>870</sup> Gramzow, (2004), 16

<sup>871</sup> Gramzow, (2004), 369

<sup>872</sup> Gramzow, (2004), 36

<sup>873</sup> Gramzow, (2004), 17

<sup>874</sup> Gramzow, (2004), 35

men werden und an ihnen eine stellvertretende Selbstverstärkung<sup>875</sup> erfahren werden kann. Es ist ein großer Unterschied, ob Glaube und Religiosität als abstraktes Wissen vermittelt wird oder ob beides an einem nahen, medial vermittelnden Modell als positive Erlebensebene erfahren werden kann.<sup>876</sup>

Glaube wird personal übertragen.<sup>877</sup> Das bedeutet für Lehrende, dass sie sich nicht auf objektiv zu vermittelndes Wissen zurückziehen können, sondern im Hinblick auf die Glaubwürdigkeit der von ihnen vermittelten Inhalte beurteilt werden.<sup>878</sup> Aus Sicht der Schüler werden Lehrende daher zu Menschen, die sich für etwas oder jemanden verbürgen. Sie stehen für die Tatsächlichkeit von Ereignissen. Ihre Glaubwürdigkeit muss einer subjektiven Überprüfung standhalten. Erst dann wächst Vertrauen dem Zeugen gegenüber und die Bereitschaft, sich ggf. überzeugen zu lassen.<sup>879</sup> Studierende müssen sich dessen bewusst sein.

### 6.2.8 Mikroebene – Wahrnehmungskompetenz

Der Einzelne mit seinen individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten, seinen Begrenzungen und Begabungen, seinen vielfältigen Fragen, die es individuell zu beantworten gilt, steht hier im Blickfeld. Auf der Mikroebene ist vor allem die subjektive Konstitution bedeutsam. Wie ist die eigene religiöse Prägung, die subjektive religiöse Praxis?<sup>880</sup>

Studierende, die einen Professionalisierungsprozess anstreben, müssen ihr eigenes Potential wahrnehmen und entwickeln. Selbst- und Fremdwahrnehmung bilden die Basis für kompetentes Handeln. Je breiter das Spekt-

---

<sup>875</sup> Grom, (2007), 267

<sup>876</sup> Vgl.: Grom, (2007), 267

<sup>877</sup> Vgl. dazu: Nipkow, (1987), 76 („Glaube wird personal übertragen. So lautet die immer wieder mit Recht geäußerte religionspädagogische Vermutung.“)

<sup>878</sup> Grom, (2007), 265: „Religiosität kann formelhaft, unreflektiert, gewohnheitsmäßig und nur als Teil der Familien- und Volkstradition, d.h. extrinsisch und wenig zentral, assimiliert und akkommodiert werden, oder aber durchdacht und mit persönlichen kognitiven sowie motivationalen Schwerpunkten, also selektiv, intrinsisch und bedeutsam für die individuelle Emotions- und Verhaltensregulation“.

<sup>879</sup> Mönnich, (1989), 56

<sup>880</sup> Vgl.: Faix, (2007), 111

rum, desto besser kann den vielfältigen Anforderungen und Herausforderungen begegnet werden. Studierende, die bereit und offen für forschendes Lernen sind, müssen befähigt und ermutigt werden, ihre Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit zu schulen. Wahrnehmung, im umfassenden Sinne verstanden<sup>881</sup>, kann daher als Schlüsselkompetenz für kompetenzorientiertes religionspädagogisches Handeln gesehen werden.

Die komplexen unbewussten Vorgänge, die einem Wahrnehmungsprozess zugrunde liegen, sind im ersten theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit umfassend dargestellt worden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass eine Professionalisierung der Wahrnehmung anhand einer Theorieüberprüfung (subsumtionslogisches Vorgehen<sup>882</sup>) einerseits das Wahrnehmungsspektrum erweitert und interessanterweise auch bei einigen Studierenden eine selbstreflexive Haltung hat auslösen können. Dies zeigt, dass die Mesoebene auf die Mikroebene einwirkt. Die einleitende Aufforderung, zunächst die kindlichen Gottesvorstellungen „wahrzunehmen“ und anschließend weiterführend anhand systematisch-theologischer Kategorien zu analysieren, entwickelte sich zu einem interessanten Prozess, der vor allem auch für die Studierenden bedeutsam wird. Es zeigte sich, dass eine Professionalisierung der Wahrnehmung für die meisten Studierenden eine religionspädagogische Kompetenzerweiterung bewirkt.

Theologische Gespräche können ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Wahrnehmungskompetenz leisten. Sie fordern den Einzelnen dazu heraus, sich der eigenen Sicht bewusst zu werden und diese in Dialog mit Anderen zum Ausdruck zu bringen. Studierende, die theologische Vermittlungskompetenzen erwerben und theologische Gespräche mit Kindern führen möchten, erlernen dies vor allem, indem sie Theologische Gesprä-

---

<sup>881</sup> Vgl. dazu Kapitel 2.2.2

<sup>882</sup> Die Analyse der Arbeiten der Grundschul Kinder zeigt, dass es auch in der Theologie Theorien gibt, die sich an empirischen Daten belegen lassen! Sie vollführen einen Theorie-Check! Subsumtionslogik kann als Theorieprüfung bezeichnet werden wobei Theorien von außen an einen Forschungsgegenstand herangetragen, operationalisiert und standardisiert geprüft werden. Dabei wird in der Regel die Theorie bestätigt!

che führen.<sup>883</sup> Das gemeinsame Ringen um Antworten ist auch auf der Beziehungsebene von Bedeutung und schult die gegenseitige Wahrnehmung. Die eigene Sicht kann in Relation zu anderen Meinungen gesehen werden, genaues „Hören“ kann neue Sichtweisen eröffnen: *„Auffällig war, dass einige KommilitonInnen ein sehr stabiles (positiv gesagt: stabiles oder negativ ausgedrückt: festgefahrenes) Gottesbild hatten ... andere viel eher dazu bereit waren, ihren eigenen Glauben ... zu bedenken und in Frage zu stellen“*<sup>884</sup>. Theologische Gespräche unter Studierenden können daher als ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung der studentischen Theologie gesehen werden. Ein forschender Blick kann habitualisiert werden. Es sollten jedoch Themen behandelt werden, die Studierende jetzt bewegen und gegenwärtig den Horizont ihres Handelns und Verhaltens ausmachen.<sup>885</sup>

Eine Professionalisierung der Wahrnehmung wirkt auf alle drei kompetenzrelevanten Dimensionen ein. Wahrnehmung kann daher, im Zusammenhang mit religiöser Erziehung, als zentrale Fähigkeit gesehen werden. Die Fähigkeit religiöse Wirklichkeit wahrnehmen zu können wird von Hemel als Dimension der religiösen Sensibilität<sup>886</sup> beschrieben. Diese affektiv-emotionale Seite der Religiosität eröffnet Zugänge zur Selbst- und Weltdeutung und steht immer in Verbindung mit der Gesamtpersönlichkeit des Lehrenden. Religiöse Weltdeutung ist mehr als ein kognitiver Vorgang. Sie berührt den Menschen, seine gesamte Persönlichkeit, sein Fühlen, Denken, Sprechen und Handeln und trägt daher zur Persönlichkeitsentwicklung bei.<sup>887</sup>

---

<sup>883</sup> Freudenberger-Lötz, (2007)

<sup>884</sup> Hausarbeit M

<sup>885</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 338

<sup>886</sup> Vgl.: Obst, (2009), 74f / Hemel, (2009), 7

<sup>887</sup> Hemel, (2009),6

## Mikroebene

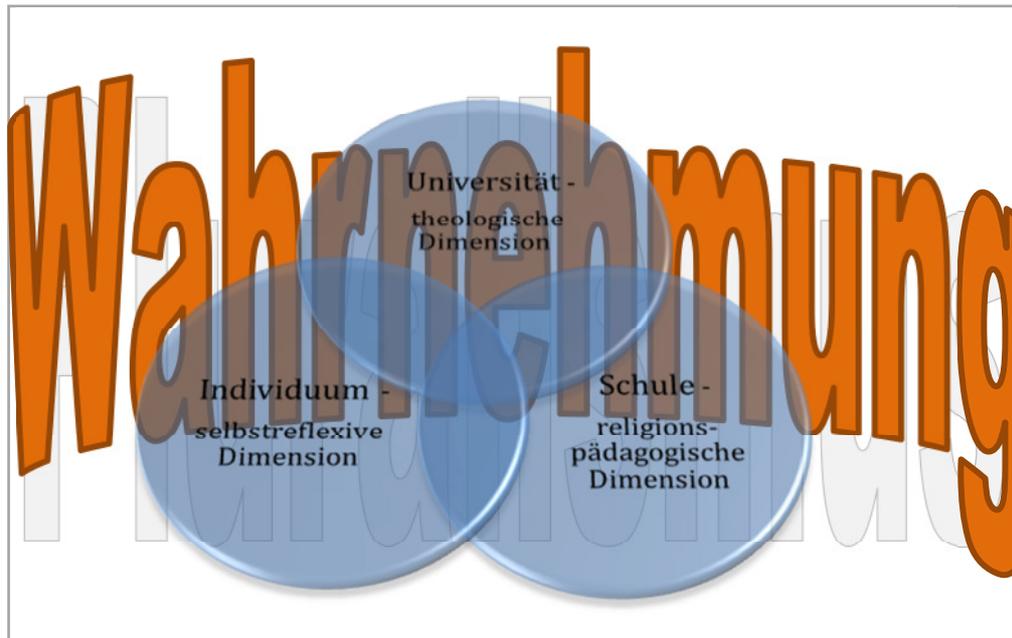


Abbildung 53. Wahrnehmung

Das im Rahmen der Untersuchung durchgeführte Blockseminar hat auf der Mikroebene einen Beitrag zur Professionalisierung der Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz der Studierenden geleistet. Es konnten Wege aufgezeigt werden, wie religionspädagogisch herausfordernde Fragestellungen das individuelle theologische Denken anregen und dadurch individuelle Theologie weiterentwickelt werden kann. Dies ist vor allem im Hinblick auf die persönliche Stabilität von Bedeutung.<sup>888</sup> Die Persönlichkeit des Lehrenden wird zum wichtigsten Curriculum.<sup>889</sup>

Gleichzeitig wurde deutlich, wie Mesoebene und Mikroebene aufeinander einwirken.<sup>890</sup> Eine angemessene Deutung der Gottesvorstellungen von Kin-

<sup>888</sup> Bayer /Bohnsack/ Koch-Priewe/Wildt, (2000), 109

<sup>889</sup> Bayer /Bohnsack/ Koch-Priewe/Wildt, (2000), 110

<sup>890</sup> Die Studierenden nehmen Impulse auf und integrieren diese: Der von Härle beschriebene „produktive Aspekt“ der Erkenntnis (Härle 207,201) wurde hier erkennbar. Durch die bewusste Wahrnehmung der Gottesvorstellung in den Kinderbriefen konnte auch die eigene Situation wahrgenommen werden. Das Wahrnehmen, das Erkennen bezog sich nun nicht mehr nur auf die Gottesvorstellungen der Kinder. Die Reflexion ermöglichte einen Zugang zum eigenen Erleben und Denken. Eigene Strukturen und Auffälligkeiten wurden erkannt und konnten als einzigartig oder als anderen Erfahrungen ähnlich wahrgenommen werden. Dadurch hat sich das Wahrnehmungsspektrum verändert und eine neue, veränderte Wahrnehmung möglich ge-

dern (Mesoebene) wurde möglich, da die Interpretierenden über die kindlichen Äußerungen hinaus auch anhand systematisch-theologischer Ansätze (Mesoebene) die eigenen Gottesvorstellungen in den Blick genommen haben (Mikroebene) und dadurch über ein erweitertes Maß an theologischer Kompetenz in dieser Fragestellung verfügen.<sup>891</sup> Die wissenschaftliche Reflexivität kann als entscheidende Erfahrung für forschendes und professionelles Handeln angesehen werden. Es liegt aber im Verantwortungsbereich des Einzelnen, ob eine progressive Persönlichkeitsentwicklung stattfindet oder nicht.<sup>892</sup>

### 6.3 Perspektiven für die Hochschuldidaktik

*„Der evangelische Religionsunterricht ist der Ort, an dem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene neun, zehn oder sogar dreizehn Jahre lang lernen können, was es heißt, als evangelischer Christ in einer pluralen Gesellschaft zu leben. Für manche ist der Religionsunterricht die erste, ja auf lange Zeit die einzige Chance, mit dem Christsein, seiner Geschichte, seinen Ausdrucks- und Lebensformen bekannt und vertraut zu werden. Umso wichtiger ist es, dass Schülerinnen und Schüler einen überzeugenden Unterricht erleben, der sie anspricht, ihre Fragen aufnimmt und sie selbst zu Fragen anregt, der ihnen zeigt, warum Themen des Unterrichts lebensbedeutsam sind, und der ihnen einen von evangelischer Freiheit geprägten Lernraum*

---

macht. Je mehr die Studierenden in diesem Bereich erkannt haben, desto mehr können sie nun auch in Zukunft erkennen (Härle, 2007, 201): *„Die Briefe der Kinder sehe/ interpretiere ich von Übung zu Übung anders, tiefer und finde es bemerkenswert welche Gedankenfolgen diese anstellen können.“* (Student 24). Der produktive Aspekt der Erkenntnis kann hier als konstitutiver Faktor für Wirklichkeitswahrnehmung gesehen werden. Eine bestimmte neue Wahrnehmung wird möglich, wodurch gleichzeitig auch die Erkenntnis, die Wirklichkeit verändert wird (Härle, 2007, 202-203). Meso- und Mikroebene wirken aufeinander ein.

<sup>891</sup> Hilger, G. / Rothgangel, M., Wahrnehmungsschulung für "Gottesbilder" von Kindern. Ein Werkstattbericht aus der Lehrerbildung. in: Fischer, Dietlind / Schöll, Albrecht (Hg.): *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster (2000), 263 – 279/ 262

<sup>892</sup> Heis/Mascotti-Konflach, (2010), 28

*eröffnet. Evangelischer Religionsunterricht soll deshalb guter, lebensdienlicher und bildungsfördernder Unterricht sein*<sup>893</sup>.

Um in diesem Sinne Unterricht gestalten zu können müssen Lehrende umfassend ausgebildet werden.

Es bleibt die Frage: Welches Wissen und Können – also welche Kompetenzen – brauchen Religionslehrkräfte<sup>894</sup>, um im oben genannten Sinne Religionsunterricht erteilen zu können? Arning weist darauf hin, dass in Kompetenzen verdichtetes professionelles Wissen von LehrerInnen grundlegend anders strukturiert ist als das an Universitäten organisierte wissenschaftliche Wissen.<sup>895</sup> Wie können Studierende in Anbetracht der vielfältigen Herausforderungen kompetenzorientiert ausgebildet werden und wie müssen Ausbildungsangebote konzipiert sein, um den Aufbau einer professionellen Handlungskompetenz zu ermöglichen.<sup>896</sup> Es scheint, als sei eine stärkere „Subjektorientierung“<sup>897</sup> auch in Zusammenhang mit universitärer Ausbildung hilfreich und kompetenzfördernd. Die subjektiven und biografischen Aspekte Studierender sollten bewusster in die Ausbildung integriert werden. Eine stärkere Orientierung der Ausbildung an der Persönlichkeitsentwicklung durch Selbsterfahrung und Selbstwahrnehmung können sich positiv auf die emotionale Qualifizierung auswirken.<sup>898</sup>

Studierende müssen befähigt werden ihr eigenes Profil zu entwickeln und diesem Anspruch gemäß zu handeln.<sup>899</sup> Heis und Mascotti-Knoflach wählten für eine über sechs Semester angelegte Studie einen mutigen Ansatz:

---

<sup>893</sup> EKD, Texte 96, Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlung der gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, Berlin /Hannover (2008), 7

<sup>894</sup> EKD, Texte 96, (2008), 7

<sup>895</sup> Arning, Friedhelm, in: Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 305

<sup>896</sup> Fichten/ Meyer, Kompetenzentwicklung durch Lehreforschung – Möglichkeiten und Grenzen, in : Allemann-Ghionda/Terhart (Hg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. (2006), ZfP Beiheft 51, 267-282, (267)

<sup>897</sup> Nipkow, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd.1: Bildungsverständnis im Umbruch, Religionspädagogik im Lebenslauf, Elementarisierung , Gütersloh (2005), 129

<sup>898</sup> Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 110

<sup>899</sup> Feindt/Elsenblast/Schreiner/Schöll, (2007), 17

Sie gingen der Frage nach, inwieweit praxisorientierte Forschung mit forschendem Lehren und Lernen einerseits, mit reflektierter, auf konsequenter Selbstbeobachtung fußender Persönlichkeitsentwicklung andererseits, verbunden werden kann.<sup>900</sup> Sie zeigten, dass in der ersten Ausbildungsphase der Lehrerbildung gesamtkonzeptionelle, praxisorientierte Ansätze hilfreich und persönlichkeitsfördernd sind und wissenschaftliche Reflexion professionelles Handeln ermöglicht. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass religionspädagogische Fragestellungen mithilfe von systematisch-theologischen Zugängen sinnvoll erfasst werden und gleichzeitig individuell bedeutsame Prozesse angeregt werden konnten. Das spricht dafür, Studierende *schon „von Beginn an in Prozesse kontinuierlicher Entwicklungsarbeit und kooperativer Suche nach situations- und personaladäquaten pädagogischen Handlungsstrategien – im Sinne eines forschenden Lernens – einzubinden und sie für eine forschende Grundeinstellung zu begeistern“*<sup>901</sup>. Denn, wo es nicht gelingt dem Lernenden den Sinn des Lerngegenstands plausibel zu machen, können Neugier und Wissenwollen als innerer Antrieb überlagert und erdrückt werden.<sup>902</sup>

#### 6.4 Ausblick

Religionsunterricht kann nicht losgelöst von der eigenen religiösen Identifikation mit dem Lerngegenstand vermittelt werden. Nur das, was der Lehrende auch für sich selber durchdrungen hat, kann überzeugend und glaubhaft vermittelt werden. Lerntätigkeit mit dem Ziel der Aneignung und Selbstvervollkommnung kann nur durch aktives Handeln an und mit dem jeweiligen Lerngegenstand, d.h. durch individuelle Re-Produktion und Re-Konstruktion des gesellschaftlichen Wissens und Könnens seitens der Lernenden erreicht werden<sup>903</sup>. Wahrnehmungskompetenz muss daher als

---

<sup>900</sup> Heis/Mascotti-Knoflach, (2010), 7

<sup>901</sup> Heis/Mascotti-Knoflach, (2010), 32

<sup>902</sup> Dohmen, (2000), 8

<sup>903</sup> Lompscher, Joachim, (2011)

grundlegende Fähigkeit angesehen werden und sollte während des Studiums kontinuierlich weiterentwickelt werden können.<sup>904</sup>

Wenn es gelingt, die Distanz zwischen Theorie und Praxis zu überwinden und das im Studium vermittelte und angeeignete Wissen sich auf die Handlungsstrukturen der LehrerInnen auswirkt<sup>905</sup>, ist viel gewonnen. Dies kann aber nur durch sinnvolle Anbindung des Studiums an die Praxis oder das spätere Berufsfeld geschehen. Ein „Lernen in der Handlung“, ein „Selbstentdecken“ und Weiterentwickeln der eigenen Handlungskompetenz wirkt sich auf den gesamten Professionalisierungsprozess aus. Die Ergebnisse der Forschungswerkstatt von Freudenberger-Lötz<sup>906</sup> und die Ansätze von Heis/Mascotti-Knoflach bieten diesbezüglich wertvolle Impulse und zielen auf eine ganzheitliche Ausbildung.

Wie ein mögliches „aktives Handeln“ aussehen kann, hat die vorliegende Untersuchung zu zeigen versucht. Indem universitäre Ausbildung eine Verschränkung der Fachbereiche ermöglicht, kann sie einen kompetenzorientierten Beitrag zu Ausbildung von Studierenden leisten und die praktische Relevanz von Inhalten zur Bewältigung berufspraktischer Fragestellungen herausstellen.

Ein früher Zugang zum späteren Berufsfeld „Schule“ ermöglicht es, ein Gefühl für kindliches Denken und Handeln zu entwickeln und bereits in einer frühen Phase der Ausbildung mit der Herausbildung einer qualifizierten Handlungskompetenz zu beginnen. Wenn in jedem Fall davon auszugehen ist, dass der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz letztlich nur unter Realbedingungen voll einzulösen ist<sup>907</sup>, sollte so früh wie möglich ein Zugang zu Realbedingungen ermöglicht werden.

---

<sup>904</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 343

<sup>905</sup> Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 68

<sup>906</sup> Freudenberger-Lötz, (2007), 350

<sup>907</sup> Dehenbostel, (2003), 13

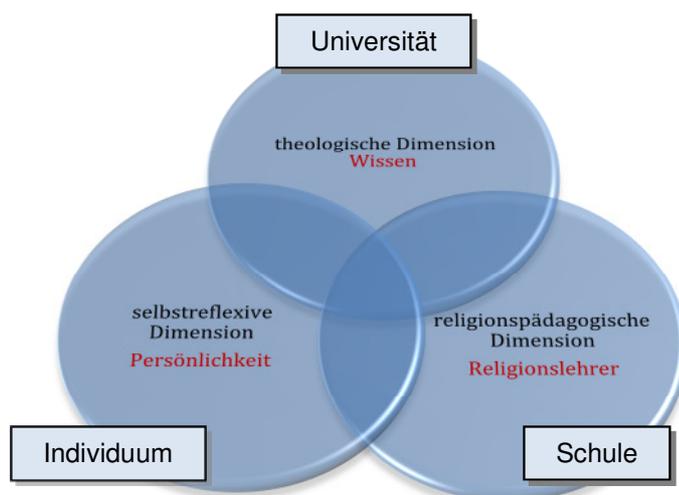


Abbildung 54. Ganzheitliche Bildung durch sinnvolle Verschränkung der zentralen Kompetenzdimensionen

### Kompetenzdimensionen

Universitäre Ausbildung kann in den kompetenzrelevanten Bereichen unterschiedliche Lernangebote bereitstellen. Es wurde deutlich, dass die individuellen Bedürfnisse sehr unterschiedlich aussehen. Der Einzelne muss seine Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz erweitern, um seine Defizite erkennen und entsprechende Professionalisierungsprozesse anstreben zu können. Dies kann außerdem einen forschenden Habitus begünstigen.<sup>908</sup>

Die dreiphasige Lehrerausbildung<sup>909</sup> muss gestärkt werden, um alle Teilkompetenzen religionspädagogischer Kompetenz optimal ausbilden, fördern und vertiefen zu können und eine Vernetzung von Wissenschaft und Berufsfeld zu intensivieren.<sup>910</sup> Schon im Studium sollte Wert darauf gelegt werden, die Persönlichkeitsbildung zu fördern<sup>911</sup> und den auf persönlichem Interesse beruhenden forschenden Ansatz sinnvoll zu nutzen.

<sup>908</sup> Heis/Mascotti-Knoflach, (2010), 17

<sup>909</sup> Studium, Referendariat und berufsbegleitende Fortbildung

<sup>910</sup> Hofmann, (2007), 40

<sup>911</sup> Heis/Mascotti-Knoflach, (2010), 32

## Sozialisationstheoretische Ebenen

Die Makroebene wird auch künftig durch Globalisierung und Pluralismus auf das Denken und Handeln der Studierenden Einfluss nehmen. Die gesellschaftlichen Bedingungen müssen daher unbedingt zur Kenntnis genommen werden. Hierbei gilt es im Blick zu behalten, wie gesellschaftlichen Bedingungen und globale Veränderungen im Zusammenhang mit universitärer Ausbildung gesehen und gedeutet werden müssen.

Die individuelle Sozialisation, die persönlichkeitsprägenden Faktoren der Mesoebene müssen als gegeben hingenommen werden. Das Studium als ein persönlichkeitsprägender Faktor, sollte für Studierende sinnvolle Impulse, Herausforderungen und Begleitung bereithalten. Innerhalb der aktuell bedeutsamen Lebensbezüge brauchen Studierenden Anregungen, die sich positiv auf die Entwicklung einer eigenen religiösen Identität auswirken und der Orientierung dienen. Die universitäre Ausbildung sollte im Hinblick auf eine kompetenzorientierte Lehrerausbildung ein Interesse an den Bedürfnissen der Studierenden zeigen

*„Lehrende an Hochschulen müssen selbst Experten der (Hochschul-) Didaktik und damit Vorbilder für die angehenden LehrerInnen sein<sup>912</sup>“.*

Die im Kontext der religiösen Identität bedeutsamen und einflussnehmenden Faktoren der Mesoebene wirken auch auf die Mikroebene ein. Viele Studierende haben ein intrinsisch-kognitives Interesse und eine Grundbereitschaft, Impulse seitens der Universität auf die Mikroebene einwirken zu lassen. Es sollten daher Lernfelder aufgezeigt werden, die Studierenden eine tragfähige Entscheidung im Bezug auf individuell bedeutsame Fragen ermöglichen. Studierende werden ihrer Verantwortung nicht enthoben. Sie sind herausgefordert, eigene Entscheidungen zu treffen und daran mitzuwirken, dass sie die notwendigen Kompetenzen erwerben.

---

<sup>912</sup> Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, (2000), 28

Glaube spielt sich zu weiten Teilen innerhalb der Mikroebene ab<sup>913</sup> und wird als Privatsache empfunden. Man kann daher auch im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Untersuchung von einer Privatisierung des eigenen Glaubens<sup>914</sup> sprechen. Viele Studierende zeigen jedoch eine grundsätzliche Offenheit für externe Impulse. Sie erwarten oder erhoffen sich von Seiten der Universität Antworten auf vorhandene „Unentscheidbare Fragen“<sup>915</sup>. Die Art und Weise, wie universitäre Ausbildung auf diese Suchbewegung reagiert, wird entscheiden, ob und wie die zu vermittelnden Inhalte auf die individuelle Prägung einwirken können. Die Studierenden suchen nach eigenen religiösen Erfahrungen. Es kann aus den Aussagen der Studierenden abgeleitet werden, dass sie selber ihren eigenen Glauben aus den unterschiedlichsten Versatzstücken konstruieren wollen. Irritation oder Störungen haben zu selbstreflexivem Denken herausgefordert und scheinen im Hinblick auf einen Professionalisierungsprozess eine Schlusselfunktion zu haben.

Die religionspädagogische Fragestellung anhand von empirischen Schülerdaten zu bearbeiten hat eine forschende Haltung anregen können. Studierende äußerten sich z.B. dahingehend, dass sie auf Hilferufe von Kindern eingehen, sie nicht mit theologischen Problemen oder Fragen allein lassen wollen, ihnen helfen möchten einen eigenen Standpunkt beziehen zu können und über ein Interesse daran haben, über Theologische Gespräche den Entwicklungsstand der Kinder zu erforschen. Es besteht der Wunsch sich weiter zu bilden.<sup>916</sup> Diese an den Kindern und ihrer Entwicklung interessierte Grundhaltung kann als gute Voraussetzung angesehen werden, um künftig einen an den Bedürfnissen von Kindern orientierten Religionsunterricht erteilen zu können.

---

<sup>913</sup> Faix, (2007), 291

<sup>914</sup> Faix, (2007), 292

<sup>915</sup> Vgl. dazu: Kapitel ....

<sup>916</sup> Student 21

## Persönlichkeit

Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen außerdem, dass es von vorrangiger Bedeutung ist, sich der eigenen religiösen Überzeugung bewusst zu werden und sich damit auseinanderzusetzen. Dadurch kann ein interessanter Haltungswechsel stattfinden. Ausgehend von einem wissenschaftlichen Forschungsinteresse und bewusster Fremdwahrnehmung kann eine bewusste Selbstwahrnehmung entstehen, die letztlich der eigenen Professionalisierung zu Gute kommt. Universitäre Ausbildung kann dadurch einen hochqualifizierten Beitrag zum Thema (Fachwissenschaft) leisten, indem sie Studierenden Wissen zu Themen vermittelt, das praxisrelevant eingesetzt werden kann und darüber hinaus zur Erweiterung der eigenen Perspektive beiträgt.

Selbstreflexives Denken kann nicht gefordert werden. Es kann und sollte aber der Versuch unternommen werden, anhand konkreter Aufgabenstellungen eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken zu initiieren: Professionalisierung der Wahrnehmungskompetenz durch Selbstreflexion. Gelingt dieses Vorhaben, können Studierende die „eigene Theologie“ weiterentwickeln. Durch die Überwindung einer rezeptiv-passiven Haltung, kann ein wirksames und nachhaltiges Lernen begünstigt werden, das die Studierenden zur Ausschöpfung der eigenen Lernpotentiale ermutigt.<sup>917</sup>

Es bleibt zu hoffen, dass sich Studierende durch das wissenschaftliche Theologiestudium ermutigen und herausfordern lassen, den eigenen Fragen und Grenzen entgegen zu treten. Es wäre ihnen zu wünschen, dass sie den Mut aufbringen, sich bei bedeutsamen Fragen nicht mit vorschnellen Antworten zufrieden zu geben und die Disziplin aufbringen, an einem Thema auch langfristig entlang zu denken und Widersprüche auszuhalten. Für Studierende kann es im Hinblick auf die eigene Gottesbeziehung eine Rolle spielen, ob und an wie vielen Menschen sie Gott oder gelebten Glauben

---

<sup>917</sup> Obst, (2009), 195

erfahren haben.<sup>918</sup> Hochschulprofessorinnen und Professoren sind im Blickfeld der Studierenden. Es wäre einem Professionalisierungsprozess fraglos förderlich, wenn auf drängende, zentrale Fragen hilfreiche Deutungsangebote aufgezeigt werden würden. Studierende brauchen Vorbilder und die Freiheit, sich in Anbetracht der vielfältigen Impulse zu orientieren. Sie brauchen qualifizierte Begleitung und Anleitung. Sie müssen eine eigene Überzeugung entwickeln und eigene Wege finden, um als Religionslehrerinnen und Religionslehrer Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, die Welt auf ihren eigenen Weise, neu wahrzunehmen und deuten zu lernen.

*„Ja, der Versand ist nötig, aber er ist nicht alles. (...) Ja, die Vernunft ist nötig, aber wir brauchen auch andere Wege des Erkennens, weil wir sonst nicht wirklich umfassend und frei erkennen.“<sup>919</sup>*

---

<sup>918</sup> Gramzow, (2004), 376

<sup>919</sup> Rohr, (2010), 63/64

## 7 Forschungsbibliographie

Hinweis:

Die Zitate der Studierenden sind den Fragebögen, Hausarbeiten oder Essays entnommen. Sie sind der vorliegenden Veröffentlichung nicht beige-fügt, können aber bei der Autorin eingesehen werden.

### 7.1.1 Bücher und Aufsätze

- Allport**, G.W., The individual and his religion. New York (1960), in Grom, Bernhardt, Religionspsychologie, 3.Auflage, München (2007)
- Arnold/Hanisich/Orth**, Was Kinder glauben, 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart (1997)
- Baumert**, Jürgen, Deutschland im Internationalen Bildungsvergleich, in: Killius/Kluge/Reisch, Die Zukunft der Bildung, Frankfurt (2002), 100-150
- Bayer/Bohnsack/ Koch-Priewe/Wildt**, Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung, Bad Heilbrunn (2000)
- Bochinger/Engelbrecht/Gebhardt**, Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion – Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur, Stuttgart (2009)
- Bockmann**, Grundlegende Theorien zum Spracherwerb, vgl.: [www.linguistik-online.uni-kiel.de/germanistik/bockmann/material/Spracherwerb\\_Merkblatt.pdf+stufen+des+spracherwerbs](http://www.linguistik-online.uni-kiel.de/germanistik/bockmann/material/Spracherwerb_Merkblatt.pdf+stufen+des+spracherwerbs) (12.07.2011)
- Bohnsack**, Ralf, Gruppendiskussion, in: Flick/Kardorff/Steinke, Qualitative Sozialforschung – ein Handbuch. Reinbeck (2000)
- Bohnsack**, Ralf, Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung, in: Friebertshäuser/Prenzel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/ München (1997)
- Boos**, Evelyn, Das große Buch der Kreativitätstechniken, München (2007)
- Boss**, Norbert (Hg.), Roche Lexikon Medizin. Hoffmann-La Roche AG und Urban & Schwarzenberg, München (1987), „Empfindung“
- Boßman/ Sauer/ DeBecker**, Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott, Lahr/ München (1984)
- Bowlby**, John, Bindung, eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung, München (1975)
- Brandstädter**, Jochen, Entwicklungspsychologie der Lebensspannen. Ein Lehrbuch, Stuttgart (2007)
- Brisch**, Karl Heinz, Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie, Stuttgart (1999)
- Brockhaus**, F.A.: Der Große Brockhaus. Kompaktausgabe in 26 Bänden, 18.Ausgabe, Wiesbaden, (1983)
- Brockhaus**, Ausgabe (2005)
- Bucher**, Anton, Kinder als Theologen? in: RL. Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde, Jg. 1 (1992), H. 21, S. 19–22/ Bucher, Anton, Kinder und die Rechtfertigung Gottes? – Ein Stück Kindertheologie, in: Schweizer Schule, Jg. 10, H. (1992), 7–12.
- Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner**, Im Himmelreich ist keiner sauer – Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart (2003)

- Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner**, Kirchen sind ziemlich christlich – Erlebnisse und Deutungen von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie 4, Stuttgart (2005)
- Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner**, Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse – Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, Jahrbuch für Kindertheologie 6, Stuttgart (2007).....
- Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner**, Mittendrin ist Gott - Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie 1, Stuttgart (2002)
- Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner**, Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben – Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 5, Stuttgart (2006)
- Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner**, Zeit ist immer da – Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage, Jahrbuch für Kindertheologie 3, Stuttgart (2004)
- Büttner**, Gerhard, Jesus hilft – Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart (2002)
- Büttner/Schreiner**, Man hat immer ein Stück Gott in sich – Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie - Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart (2004)
- Büttner/Schreiner**, Man hat immer ein Stück Gott in sich – Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch für Kindertheologie - Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart (2006)
- Büttner/ Dietrich**, Die religiöse Entwicklung des Menschen, Ein Grundkurs, Stuttgart (2000)
- Bußmann**, H., Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. Auflage, Stuttgart (2002)
- Coles**, Robert, Wird Gott nass, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder, Hamburg (1992)
- Dehnbostel**, Peter, Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht, vgl.([http://swa-programm.de/texte\\_material/swa\\_texte/tagungen/neukirchen/vortrag\\_dehnbostel.pdf](http://swa-programm.de/texte_material/swa_texte/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf))
- Deutsches Wörterbuch** von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. 16 Bände, Leipzig: S. Hirzel (1854-1960), „Glauben“
- Dinter/ Heimbrock/ Söderblom** (Hg.), Einführung in die empirische Theologie, Göttingen (2007)
- Doedens/Weiße**, Religion unterrichten in Hamburg, in: Theo-Web, Zeitschrift für den Religionspädagogik 6, (2007) Heft 1, 50-67
- Dohmen**, Günther, Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn (2000)
- Dornes**, M, Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre, Frankfurt a. M.(1997)
- Duden**, Herkunftswörterbuch, Etymologie der deutschen Sprache, Mannheim (2001)
- Duden**, Fremdwörterbuch, Leipzig/Mannheim, (2001),
- Eickelpasch/Rademacher**, Identität, Bielefeld (2004)
- EKD Texte**, Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz, Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung, Empfehlung der gemischten Kommission, Hannover (1996)
- Engelbrecht/Bochinger/Gebhardt**, Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion – Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur, Stuttgart (2009)
- Erpenbeck/Heyse**, Die Kompetenzbiographie, Wege der Kompetenzentwicklung, 2.Auflage, Münster (2007)

- Faix**, Tobias, Gottesvorstellungen bei Jugendlichen –Eine qualitative Erhebung aus Sicht empirischer Missionswissenschaft, Berlin (2007)
- Feige/Dressler**, Bildungsreligion zwischen dem Sakralraum Kirche und pluralistischer Lebenswelt. Die religionskulturelle Vermittlungssituation des schulischen Religionsunterrichts im Spiegel der Selbstbeschreibung der ev. Religionslehrerschaft. In: Feige/Dressler/Schöll/Lukatius, Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch soziologischen Zugängen. Berufsbiografische Fallanalysen und eine repräsentativen Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen. Münster/Hamburg/London (2000)
- Feige/Friedrichs/Köllmann**, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik. Eine empirische Studie in Baden-Württemberg, Stuttgart (2007)
- Feindt/ Elsenbast/ Schreiner/ Schöll** (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Befunde und Perspektiven, Münster (2009)
- Fetz**, Reto Lucius, Der Kinderglaube – seine Eigenart und seine Bedeutung für die spätere Entwicklung. Beobachtungen aus einer Untersuchung zu Weltbildentwicklung, in: Groß, Engelbert (Hg.), Der Kinderglaube – Perspektiven aus der Forschung für die Praxis, Donauwörth (1995)
- Fetz/ Reich/ Valentin**, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis, Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart/Berlin/Köln (2001)
- Fischer**, Erhard, Wahrnehmungsförderung, 3. Auflage, Dortmund (2003)
- Fischer/Schöll**, Religiöse Vorstellungen bilden, Münster (2000)
- Flach**, H., Der Weg von der pädagogischen Theorie zur pädagogischen Praxis, in: **Hübner**, P. (Hg.), Lehrerbildung im vereinigten Deutschland, Frankfurt (1994)
- Flick**, Uwe, Qualitative Sozialforschung, Hamburg (2007)
- Flöter**, Ilse, Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen, Berlin (2005)
- Fonagy/ Steele/ Steele**, (1991): Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Dev.*, 62 (5), 891-905.
- Fraas**, Hans-Jürgen, Glaube und Identität, Göttingen (1983)
- Freudenberger-Lötz**, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern – Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart (2007)
- Freudenberger-Lötz/Reiß**, Kognitive Aktivierung im theologischen Gespräch mit Jugendlichen, in: Feindt/ Elsenbast/ Schreiner/ Schöll (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Befunde und Perspektiven, Münster (2009)
- Freudenberger-Lötz/Reiß**, Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, Religionspädagogisch-katechetischer Kurs, Lehrbrief 8, (2011), 26
- Fricke**, Michael, Von Gott reden im Religionsunterricht, Göttingen (2007)
- Gebhardt/Bochinger/Engelbrecht**, Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion – Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur, Stuttgart (2009)
- Geulen**, Dieter, Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen, Hamburg (1977)
- Glaser/ Strauss**, Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, 2. Auflage, Bern (2005)
- Glock**, Charles Y., From Five to Ten Dimensions of Religion. Dimensions of Religiosity Revisited - [www.equinoxjournals.com/ARSR/article/viewArticle/4593](http://www.equinoxjournals.com/ARSR/article/viewArticle/4593), (28.07.2011)

- Goglin**, Ingrid, Stellungnahme der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung, Hamburg (2001)  
<http://www.dgfe.de/zeitschrift/heft23/Lehrerbildung.htm>
- Gramzow**, Christoph, Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern . Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht, Hamburg (2004)
- Graumann**, Carl F., Social Perception. Die Motive der Wahrnehmung in neuen amerikanischen Untersuchungen. Zeitschrift experimentelle und angewandte Psychologie 3, (1956), 605-661
- Grethlein**, Christian, Fachdidaktik Religion, Göttingen (2005)
- Grimm/Grimm**, Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. 16 Bde. Leipzig: S. Hirzel (1854-1960)
- Groebe**n, N, u.a., Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Tübingen (1988)
- Grob/Jaschinski**, Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, (2003)
- Groebe**n/ **Scheele**, Grundlagenprobleme eines Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“: Zum Stand der Diskussion, in: Dann, H.D. u.a. (Hg.), Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern, Konstanz (1982)
- Grom**, Bernhard, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul-, und Jugendalters, Düsseldorf (2000)
- Groß**, Engelbert (Hg.), Der Kinderglaube – Perspektiven aus der Forschung für die Praxis, Donauwörth (1995)
- Hainz**, Michael, Die religiöse Landschaft in Deutschland. Zwischen schrumpfender Kirchlichkeit und spirituellen Neuaufbrüchen, in: Stimmen der Zeit 6/2008, 377-390
- Hanisch**, Helmut, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen – eine empirische Vergleichsstudie mit religiös und nicht religiös Erzogenen im Alter von 7 -16 Jahren, Stuttgart/ Leipzig (1996)
- Härle**, Wilfried, Dogmatik, 3. Auflage, Berlin (2007)
- Hartmann**, Nicolaï, Die organische Selbstregulation, in: Philosophie der Natur - Abriss der speziellen Kategorienlehre, Berlin (1980)
- Heinz**, Sarah, Die Einheit in der Differenz. Metapher, Romance und Identität in A.S. Byatts Romanen, Tübingen (2007)
- Heinzel**, Friederike (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung – Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim/München (2000)
- Helmke/ Weinert**, Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (Psychologie der Schule und des Unterrichts) Göttingen (1997),
- Hemel**, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge einer integrativen Theorie, Frankfurt (1988)
- Hennecke**, Elisabeth, Was lernen Grundschul Kinder im Religionsunterricht? Empirische Untersuchungen von Lernprozessen im Religionsunterricht der Grundschule , in : Religionspädagogische Beiträge, RPB, Religionspädagogische Beiträge 62/2009
- Heymann**, Hans Werner, Lehrerbildung für einen allgemeinbildenden Fachunterricht, in: Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt, Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz, Bad Heilbrunn, (2000)
- Hilger/Leimgruber/Zieberitz**, Religionsdidaktik, Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf, 5. Auflage, München (2008)
- Hinz/Pöppel/Rekus**, Neues schulpädagogisches Wörterbuch, 3. Auflage, Weinheim (2001)

- Hofmann**, Renate, Wie werden ReligionslehrerInnen zu guten ReligionslehrerInnen? Ein Workshop Bericht, in Theo-Web. Zeitschrift für den Religionsunterricht, 6 (2007), [www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/6.pdf](http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/6.pdf)
- Honig/Lange/Leu** (Hg.), Aus der Perspektive von Kindern – Zur Methodologie der Kindheitsforschung, Weinheim/München (1999)
- Hull**, John, Wie Kinder über Gott reden – Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh (1997)
- Hurrelmann**, Klaus (Aufzeichnungen Vortrag) an der Universität Hildesheim, Februar (2008), bezugnehmend auf die Shell Jugendstudie 2006, World Vision, Kinder in Deutschland (2007), (vgl. dazu auch Hurrelmann/Albert und Infratest: „15. Shell Jugendstudie“, Fischer Taschenbuch (2006) und: Hurrelmann, Lebensphase Jugend, Weinheim (2007))
- Hurrelmann/Albert** (Hg.), Jugend 2006, 15. Shell Jugendstudie, Frankfurt am Main (2006)
- Hurrelmann/Albert/Quenzel**, Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2010, 16. Shell Jugendstudie, Frankfurt am Main (2010)
- Hurrelmann/Bründel**, Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim/ Basel/Berlin (2002)
- Kaiser**, Ruth und Arnim, Studienbuch Pädagogik, 7. Auflage, Frankfurt am Main (1994)
- Kaufmann**, Hans Bernhard
- Kern**, Gene, Hirne, Magma, Quarks: Innenansichten der Zukunft. Katalog zur Berliner Millenniumsausstellung, 7 Hügel: Bilder und Zeichen des 21. Jahrhunderts, (Hg.) Bexte/Gereon/Sievernich, Berlin (2000)
- Kerncurriculum** für die Grundschule Schuljahrgänge 1- 4, Evangelische Religion, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover (2006)
- Kesselring**, Thomas, Jean Piaget, München (1988)
- Kirchner**, Friedrich, Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. 5. Aufl., Leipzig (1907)
- Klein**, Stefanie, Gottesbilder von Mädchen – Bilder und Gespräche als Zugang zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart (2000)
- Klieme**, Eckhard et al: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Bonn (2003)
- Klieme/ Avenarius/ Blum/ Döbrich/ Gruber/ Prenzel/ Reiss/ Riquarts/ Rost/ Tenorth/ Vollmer**, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2007)
- Kluge**, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 24. Auflage, Berlin (2002)
- Knauer**, Peter, Der Glaube kommt vom Hören. Ökumenische Fundamentalthologie, Styria, Graz - Wien - Köln (1978)
- Korsch**, Dieter, Religion-Identität-Differenz, Vortrag gehalten am 30.10.2002 in Loccum anlässlich der Verabschiedung von Vizepräsident Ernst Kampermann als Schul- und Bildungsreferent
- Krenz**, Armin, Was Kinderzeichnungen erzählen. Kinder in ihrer Bildersprache verstehen,
- Kürten**, Karin, Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung. (1987)
- Kuschel**, Ulrike, Ich find´ s einfach gut, dass ma´ auf der Erde ist – Eine empirische Studie zur Weltdeutung von 10- bis 13- Jährigen, München (2005)
- Lamnek**, Siegfried, Gruppendiskussion – Theorie und Praxis, Weinheim/Basel (2005)
- Lehmann**, Christine, Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie, Neukirchen-Vluyn (2003)

- Lompscher**, Joachim (1997), in Rendle, Ludwig (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik. 4.-6. März 2008. Dokumentation, Donauwörth 2008, 235-255.
- Lompscher**, Joachim, vgl.: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/504/pdf/ERGEBNIS.pdf> (03.03.2011)
- Lyotard**, Jean-Francois, Das postmoderne Wissen, Wien, 5. Auflage, (2006)
- Mangold**, Werner, Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens.- Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung, Frankfurt am Main (1960)
- Heis/ Mascotti-Knoflach**, Zum forschenden Habitus an Pädagogischen Hochschulen. Ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung von Lehrer/innen, Innsbruck (2010)
- Mayring**, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (9. Auflage), Weinheim, (2007)
- Mayring**, Phillip, Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim/Basel (2002)
- Mayring/Gläser-Zikuda** (Hg.), Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim/Basel, (2003)
- Mendl**, Hans (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik – ein Arbeitsbuch, Münster (2005)
- Mendl**, Hans, Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufsprufessionellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung“, in: Ludwig Rendle (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik. 4.-6. März 2008. Dokumentation, Donauwörth (2008), 235-255.
- Mendl/ Freudenstein/ Stollwerk**, Spurensucher - Religionspädagogische Profilbildung von LehrerInnen. Ergebnisse einer Feldstudie, in: Mendl, Hans (Hg.), Netzwerk ReligionslehrerInnenbildung, Donauwörth (2002) (Seiten 47-83)
- Meyer**, Hilbert, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, 12. Auflage, Berlin (2001)
- Meyer**, Hilbert, Unterrichts-Methoden II - Praxisband, 2. Auflage, Frankfurt (1989)
- Mönnich**, Annette, Der Religionslehrer, Glaubenszeuge als personales Medium im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Altenberge (1989)
- Moran**, G., Alternative Bilder der Entwicklung zur Religiösen Lebensgeschichte des Individuums, in: Die religiöse Entwicklung des Menschen, (2000)
- Murken**, Sebastian, Ohne Gott leben. Religionspädagogische Aspekte des Unglaubens, Marburg (2008)
- Neuhäuser**, Autorität und Partnerschaft. Wie Kinder Ihre Eltern sehen, Weinheim (1993)
- Nipkow**, Karl Ernst, Erwachsen werden ohne Gott? - Gotteserfahrungen im Lebenslauf, München (1987)
- Nipkow**, Karl-Ernst, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd.1: Bildungsverständnis im Umbruch, Religionspädagogik im Lebenslauf, Elementarisierung, Gütersloh (2005)
- Nipkow**, Karl-Ernst, Grundfragen der Religionspädagogik, Band 1 und 2, Gütersloh (1975), Bd. 3, Gütersloh (1982)
- Nipkow/ Schweitzer/ Fowler**, Glaubensentwicklung und Erziehung, Neuwied/Kriftel/Berlin (1993)
- Nipkow**, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh (1992), 477-481

- Nordhoff**, Georg, Neurobiologie der Religion, Zeitungsartikel in WELT, (3.8.2008)
- Obst**, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen in Religionsunterricht, 2.Auflage, Göttingen (2009)
- OECD**, Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen - Zusammenfassung [www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf) (04.03.2011)
- Oerter/Montada**, Entwicklungspsychologie, München/Trier (1982)
- Oevermann**, Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: K. Kraimer (Hg.), Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a. M. (2000), 58-156
- Orth**, Gottfried, Kindergespräche über Bilder – Umgang mit religiöser Differenz, in: Religiöse Vorstellungen bilden – Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster (2000)
- Osborn**, A.F., Applied Imagination, New York (1957)
- Oser/Gmünder**, Der Mensch, Stufen seiner religiösen Entwicklung – Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh (1996)
- Piaget**, Jean, Les explications causales (1971),
- Piaget**, Jean, Die Äquilibration der kognitiven Strukturen, Stuttgart (1976)
- Piaget**, Jean, Weisheit und Illusionen der Philosophie, Frankfurt (1965/1973/1985)
- Peuser/Winter** (Hg.), Angewandte Sprachwissenschaft. Grundfragen - Bereiche – Methoden, Bonn (1981)
- Pollack**, Detlef, Was ist Religion? Probleme der Definition. In: ZfR (1995), 163-190
- Pollock**, Friedrich, Gruppenexperiment. Ein Studienbericht, Frankfurt (1955)
- Reents**, Christine, Was wird aus dem Kinderglauben? Gottesbilder im Wandel, Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I, Gütersloh (1987)
- Religionspädagogisch-katechetischer Kurs**, Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, , Lehrbrief 8, (2011),
- Riegel** (Universität Siegen)/**Mendl** (Universität Passau), unveröffentlichte Unterlagen zur ersten Erhebungswelle bei 649 Studierenden aus 25 Standorten, im ersten Studiensemester zur fachdidaktischen Perspektive auf den Religionsunterricht, Siegen/Passau (2009)
- Ritter/ Rothgangel**, (Hg.), Religionspädagogik und Theologie- Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart/Berlin/Köln (1998)
- Rohr**, Richard, Hoffnung und Achtsamkeit, Freiburg im Breisgau (2005)
- Rohr**, Richard, Pure Präsenz, Sehen lernen wie die Mystiker, München, (2010)
- Römer/Matzke**, Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung, (2005)
- Roth**, Gerhardt, Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit, in: Schmidt, s. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt (1987) 229-255
- Rothgangel**, Martin, Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik, vgl.: [http://www.rpi-loccum.de/theo\\_rothgangel.html](http://www.rpi-loccum.de/theo_rothgangel.html)
- Rupp**, Hartmut, Bildungsstandards und Kindertheologie, Vortrag in Loccum, (26.9.2005)
- Schärfl**, Thomas, Neuer Atheismus. Zwischen Argument, Anklage und Anmaßung, in: Stimmen der Zeit, (3/2008), 147-161
- Schleiermeier**, Der christliche Glaube (2. Auflage 1830/31), von M. Redeker (Hg.), Berlin 1960
- Schluß**, Henning, Kindertheologie - Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 57 (1/2005, 23 – 35)

- Schmidt**, Siegfried J., Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Frankfurt am Main (1987)
- Schnell**, Matthias, Die Herausforderung der Postmoderne-Diskussion für die Theologie der Gegenwart, Tübingen (1994), [www.schnellheisch.de/matthias/14\\_Zusammenfassung.html](http://www.schnellheisch.de/matthias/14_Zusammenfassung.html)
- Schreiner**, Martin, Gottesbilder im Vorschulalter. Eine empirische Studie mit enzyklopädischen Aspekten für den Elementarbereich, in: Ritter, Werner/ Rothgangel, Martin (Hg.), Religionspädagogik und Theologie- Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart/Berlin/Köln (1998)
- Schreiner/ Thomas**, Man weiß ja auch nicht wie Gott in echt aussieht..., Werkstattbericht über eine empirische Studie zu Gottesvorstellungen in der Grundschule, in: Religiöse Vorstellungen bilden – Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster (2000)
- Schröder**, Bernd, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, in: Feindt/Elsenbast/Schreiner/Schöll (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Befunde und Perspektiven, Münster (2009), 39-56
- Schüle**, Christian, in: GEO, Warum glaubt der Mensch?, (01/ 2006), 39
- Schwab**, Ulrich, Familienreligiosität – Religiöse Tradition im Prozess der Generationen, Stuttgart (1995)
- Schweitzer**, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh (1991)
- Schweitzer**, Friedrich, Postmoderner Lebenszyklus und Religion, Gütersloh (2003)
- Schweitzer**, Friedrich, Was ist und wozu Kindertheologie? in: Im Himmelreich ist keiner sauer – Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart (2003), 9 -18
- Schweitzer**, Friedrich, Das Recht des Kindes auf Religion – Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh (2000)
- Sennett**, Richard, Der flexible Mensch - Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin (1998)
- Shell Jugendstudie**, 15. Shell Jugendstudie, Jugend 2006, Frankfurt a. M. (2006)
- Shell Jugendstudie**, 16. Shell Jugendstudie, Jugend 2010, Frankfurt a. M. (2010)
- Stark/Glock**, American piety: The Nature of religious commitment, Berkley (1986), in: Grom, „Religionspsychologie“, (2007), 26
- Steiner**, Verena, Exploratives Lernen. Der persönliche Weg zum Erfolg. Ein Arbeitsbuch für Studium, Beruf und Weiterbildung, (2006)
- Szagan**, Anna-Katharina, Dem Sprachlosen Sprache verleihen- Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena (2006)
- Sziegard-Ross**, W., Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen, in: Jugendliche und Erwachsene 85, Generationen im Vergleich, Jugendwerk der deutschen Shell (Hg), Bd.4 , Leverkusen, Hamburg (1985), 334-386
- Tamminen**, Kalevi, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a. M. (1993)
- Tillich**, Paul, Systematische Theologie, Bd. 1-3 (1951-63), Berlin/New York (1987)
- Volmert**, Sprache und Sprechen: Grundbegriffe und sprachwissenschaftliche Konzepte, in: Volmert (Hg.), Grundkurs Sprachwissenschaft, (2005),
- Watzlawick**, Paul, Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn – Täuschung – Verstehen, München, 8. Auflage, (2010)
- Watzlawick**, Paul, Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. Ein Gespräch über den Konstruktivismus, (1982)
- Weinert/Helmke** (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim (1997)

- Weiß**, Wolfram, Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas. Religionen im Dialog 2, (2008)
- Weltbild Taschenlexikon, (2006)
- Wertheimer**, M, Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt II, Psychologische Forschung 4, (1923), 301-350
- Willenbrock**, Harald, Psychologie der Entscheidung, in: GEO, 08 (2008),
- World Vision Kinderstudie** – Kinder in Deutschland 2007, Frankfurt am Main (2007)
- Wunderlich**, Reinhardt, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen (1997)
- Wunderlich/Schwarze**, Einleitung, in: Schwarze/Wunderlich, Handbuch der Lexikologie, (1985), 7/8
- Zieberitz**, Hans-Georg, Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik in: Hilger/Leimgruber/Zieberitz, Religionsdidaktik, München (2008), 67
- Zieberitz/ Heil/ Mendl/ Simon**, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster (2004)
- Ziegler**, Tobias, Jesus – als unnahbarer Übermensch oder als bester Freund – Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen -Vluyn (2006)
- Zimbardo**, Philip G., Psychologie, 6. Auflage, Leipzig/Geldern (1995)
- Zimbardo/ Gerrig**, Psychologie, 7. Auflage, Berlin (2003)
- Zimmermann**, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern (2010), 48
- Zimmermann**, Mirjam, Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im Kindertheologischen Diskurs, in: Theo-Web, 5. Jahrgang (2006), Heft 1, Thema: Aktuelle religionspädagogische Forschungsperspektiven, 99 – 125

### Internetquellen :

- [www.familienhandbuch.de/cmain/fachbeitrag/a\\_jugendforschung/s\\_1315.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/fachbeitrag/a_jugendforschung/s_1315.html)(02.03.2011)
- <http://www1.tu-darmstadt.de/fb/fb3/psy/diffpsy/reli.htm>  
(02.03.2011)
- [http://synpaed.de/2\\_Unterricht/2\\_0\\_Unterricht/2\\_0\\_index.htm](http://synpaed.de/2_Unterricht/2_0_Unterricht/2_0_index.htm)  
(02.03.2011)
- Glock's Dimensions of Religiosity Revisited -  
[www.equinoxjournals.com/ARSR/article/viewArticle/4593](http://www.equinoxjournals.com/ARSR/article/viewArticle/4593)  
(02.03.2011)
- Hemel : [www.google.de/#hl=de&q=ziele+religi%C3%B6ser+erziehung+Hemel&aq=f&aql=&oq=&fp=9270b8da60b2c411](http://www.google.de/#hl=de&q=ziele+religi%C3%B6ser+erziehung+Hemel&aq=f&aql=&oq=&fp=9270b8da60b2c411)  
(02.03.2011)
- EKD : Glaubensbekenntnis:  
[http://www.ekd.de/glauben/bekenntnisse/apostolisches\\_glaubensbekenntnis.html](http://www.ekd.de/glauben/bekenntnisse/apostolisches_glaubensbekenntnis.html)  
Kompetenzen Religionslehrerbildung : [http://www.ekd.de/EKD-Texte/ekdtext\\_96.html/](http://www.ekd.de/EKD-Texte/ekdtext_96.html/)
- Shell Jugendstudie 2010:  
[http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our\\_commitment/shell\\_youth\\_study/2010/religion/](http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/religion/)
- Religiöse Orientierungslosigkeit: [www.eurotopics.net/.../ARTICLE62043-lan-Buruma-ueber-die-religioese-Orientierungslosigkeit-des-Westens](http://www.eurotopics.net/.../ARTICLE62043-lan-Buruma-ueber-die-religioese-Orientierungslosigkeit-des-Westens)

## **Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie**

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

---

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5  
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9  
Nicole Wilms
- Band 3** "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8  
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2  
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2  
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6  
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1  
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0  
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5  
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0  
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5  
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8  
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7  
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4  
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4  
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3  
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8  
Sarah-Maria Schmidl
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8  
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6  
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7  
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchsstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1  
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9  
Annika Stahl

**Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9  
Christian Dern

Während eines aufwendigen qualitativen Untersuchungsprozesses konnten drei Kategorien studentischer Gottesvorstellungen ermittelt werden. Diese Kategorien bezeichnen „christlich-dreieinige“, theistische oder deistische“ und esoterisch-transzendente“ Vorstellungen von Gott und konnten im Bezug auf ihre Fähigkeiten innerhalb von drei kompetenzrelevanten Dimensionen deutlich gegeneinander abgegrenzt werden.

Eine allgemeine kompetenzorientierte, ausbildungskritische Betrachtung der Ergebnisse zeigte, dass die Eingangskompetenzen oder Voraussetzungen Studierender zu Beginn des Theologiestudiums stark voneinander differieren.

Die Ergebnisse belegen, dass bei vielen Studierenden nicht von einer stabilen, eigenen religiösen Identität ausgegangen werden kann. Es stellt sich die Frage, wie Studierende vor diesem Hintergrund künftig kompetenzorientiert Religionsunterricht erteilen und Kindern und Jugendlichen eine Aneignung von Orientierungsgrößen zur Weltdeutung aus christlicher Perspektive ermöglichen wollen. Studierende wenden sich aktuellen Untersuchungen zufolge, auf der Suche nach Antworten auf ihre religiösen Fragen, sehr bewusst dem Theologiestudium zu und sind hinsichtlich ihrer individuellen religiösen Entwicklung auf Impulse seitens der Universität angewiesen. Universitärer Ausbildung kommt unter diesen Bedingungen eine hohe Bedeutung innerhalb des religiösen Bildungsprozesses der Studierenden zu, wie die Ergebnisse der Untersuchung belegen.