

Isabel Schneider-Wölfinger  
Höre beim Reden!



Isabel Schneider-Wölfinger

# **Höre beim Reden!**

---

Zu Perspektivwechsel und kompetenzorientiertem  
Lehrerhandeln in der Kindertheologie

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich 01 Humanwissenschaften/Erziehungswissenschaften der Universität Kassel, Institut für Evangelische Theologie, als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen. Die mündliche Prüfung erfolgte am 7. August 2008.

Besonderer Dank ergeht an Prof. Dr. Horst Heinemann, der mir als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut die Promotion ermöglichte. An Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, die mit neuen Impulsen die Arbeit vorantrieb. An das Direktorium des Instituts, das einen Druckkostenzuschuss gewährt hat. An Dr. Heike Köckler, Dr. Andrea Paul und Angelika Kleim für die Mühe des Korrekturlesens. Und an all die vielen, die mich dazu ermutigten, nicht aufzugeben.

Espenau, im Herbst 2009

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2008

ISBN print: 978-3-89958-882-8

ISBN online: 978-3-89958-883-5

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-8834>

2010, kassel university press GmbH, Kassel  
[www.upress.uni-kassel.de](http://www.upress.uni-kassel.de)

Satz und Gestaltung: Daniel Fitzner, Kassel





Für *Lena*,  
deren Hoffnung und Stärke mich über ihren Tod hinaus führt.  
Für *Claas-Erik*,  
der das Leben liebt und offen auf Menschen zugeht.  
Für *Hans-Jürgen*,  
der die Höhen und Tiefen meines Lebens kennt und begleitet.



# Inhalt

<b>1. Einleitung: Wenn dein Kind dich morgen fragt.....</b>	<b>15</b>
<b>2. Grundlegung</b>	
<b>Kindertheologie – Theologisieren mit Kindern –</b>	
<b>Theologische Gespräche mit Kindern oder:</b>	
<b>Ich hab' da mal 'ne Frage.....</b>	<b>24</b>
2.1 Fragen und Antworten .....	24
2.2 Die Frage nach Gott und kindliches Denken .....	30
2.3 Kindertheologisches Forum .....	31
2.4 Drei Dimensionen des religionspädagogischen Perspektivwechsels .....	33
2.4.1 Kinder als Philosophen und Theologen .....	33
2.4.2 Kinder als Wissende .....	35
2.4.3 Kinder als Spiritualität Erlebende .....	36
2.5 Drei Bereiche von Kindertheologie.....	37
2.5.1 Erster Bereich: Theologie der Kinder .....	37
2.5.2 Zweiter Bereich: Theologie für Kinder .....	38
2.5.3 Dritter Bereich: Theologisieren mit Kindern .....	39
2.6 Der Lehrer als Theologe .....	42
<b>3. Darstellung</b>	
<b>Vertreter der Kindertheologie .....</b>	<b>44</b>
3.1 Rainer Oberthür: „... wer nicht fragt, bleibt dumm!“ .....	44
3.1.1 Vorstellung: .....	45
3.1.2 Vorstellung vom Kind / Rolle des Kindes / Altersbegrenzung .....	46
3.1.3 Rolle des Lehrers.....	48
3.1.4 Funktion und Ziel des Philosophierens/Theologisierens ..	49
3.1.5 Kritik: .....	52
3.2 Anton Bucher: „Lasst den Kindern ihren Glauben...“ .....	55
3.2.1 Vorstellung: .....	56

3.2.2 Vorstellung vom Kind/Rolle des Kindes/ Altersbegrenzung: .....	57
3.2.3 Rolle des Lehrers.....	60
3.2.4 Funktion und Ziel des Philosophierens/Theologisierens ..	62
3.2.5 Kritik: .....	64
3.3 Petra Freudnerger-Lötz: „Du, ich trau dir was zu!“ .....	69
3.3.1 Vorstellung.....	70
3.3.2 Vorstellung vom Kind/ Rolle des Kindes/ Altersbegrenzung:.....	71
3.3.3 Rolle des Lehrers.....	76
3.3.4 Funktion und Ziel des Philosophierens/Theologisierens ..	80
3.3.5 Kritik: .....	83
<b>4. Erste Annäherung</b>	
<b>Perspektivwechsel oder:</b>	
<b>Ich sehe was, was du nicht siehst! .....</b>	<b>89</b>
4.1 Perspektiven der Kindheitsforschung .....	92
4.2 Konstruktivistische Perspektiven. ....	96
<i>Begriffe von Konstruktivismus.....</i>	100
<b>5. Zweite Annäherung</b>	
<b>Das Kind im Hinblick auf das Theologisieren oder:</b>	
<b>Ich bin eigentlich ganz anders! .....</b>	<b>104</b>
5.1 Das Bild vom Kind oder: Wie Kinder sein sollen.....	104
5.2 Entwicklungspsychologische Aspekte oder: Was nicht ist, kann noch werden .....	109
5.3 Stufentheorien oder: Schritt für Schritt .....	110
5.4 Bereichsspezifische Theorie oder: Teilleistungsstärken .....	116
5.5 Lernen als Grundkomponente des Lebens oder: Das Gehirn schläft nie.....	123
5.6 Neurobiologische Grundlagen oder: Landkarten des Gehirns ..	123
5.7 Lernen durch Spiegeln oder: Gefühle geben zu denken .....	126
5.8 Der emotionale Kick oder: Doping fürs Gehirn .....	129
5.9 Gelernt wird immer oder: Später dauert es etwas länger.....	130

5.10 Lernumgebung und Anreize oder: Lernen kann so angenehm sein .....	132
5.11 Lernen beim Philosophieren und Theologisieren mit Kindern .....	140
<b>6. Dritte Annäherung</b>	
<b>Warum man mit Kindern Theologie treiben sollte oder: Religion, Bildung und Erziehung .....</b>	<b>144</b>
6.1 Religionspsychologische Begründung oder: Glauben lohnt sich? .....	146
6.2 „Sich mitzuteilen ist Natur, Mitgeteiltes aufzunehmen, wie es gegeben wird, ist Bildung.“ .....	148
6.3 Bestimmungen von Bildung oder: Was Bildung ausmacht .....	150
6.4 Erziehung zur Mündigkeit oder: Die Frage nach der Selbstbestimmung .....	153
6.5 Evangelische Bildungsverantwortung oder: Mit Glauben Schule machen .....	155
6.6 Theologische Begründungen für Religionsunterricht oder: Woran das Herz hängt .....	158
6.7 Kinderrechte und Gesetze oder: Das Recht des Kindes auf Religion .....	161
6.8 Religiöse Erziehung oder: Herz und Hand .....	162
6.9 Liebe deinen Nächsten oder: Ich im Anderen .....	168
<b>7. Vierte Annäherung</b>	
<b>Religionspädagogische Modelle oder: Wie sag ich's dem Kinde? .....</b>	<b>173</b>
7.1 Evangelische Unterweisung oder Verkündigung .....	175
7.2 Der hermeneutische Religionsunterricht .....	177
7.3 Der problemorientierte Religionsunterricht .....	179
7.4 Religionsunterricht als Symboldidaktik .....	181
7.5 Neuere Entwicklungen .....	183
7.6 Elementarisierung .....	185
7.7 Die performative Religionspädagogik .....	190
7.8 Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen .....	198

<b>8. Fünfte Annäherung</b>	
<b>Kompetenzorientierter Unterricht und die Rolle</b>	
<b>des Lehrers oder: Wie soll das bloß gehen...? . . . . .</b>	<b>205</b>
8.1 Übergeordnete Kompetenzen: . . . . .	208
8.2 Diagnostische Kompetenzen . . . . .	211
<i>Wahrnehmung und Empathie</i> . . . . .	211
8.3 Institutionelle Kompetenz . . . . .	214
8.3.1 Unterrichtsformen . . . . .	215
8.3.2 Offener Unterricht . . . . .	223
8.3.2.1 Schüler in offenen Lernsituationen . . . . .	223
8.3.2.2 Lehrer in offenen Lernsituationen . . . . .	225
8.4 Curriculare Kompetenz . . . . .	229
8.5 Methodische Kompetenz . . . . .	231
<i>Gespräche</i> . . . . .	231
8.6 Personell-kulturelle Kompetenz . . . . .	239
8.6.1 Führungsrolle und Führungsstile . . . . .	239
<i>Führungsstil</i> . . . . .	241
8.7 Reflexive und evaluative Kompetenz . . . . .	245
8.7.1 Reflexion und Professionalisierung . . . . .	246
8.7.2 Das Drei-Ebenen-Schema der Reflexion . . . . .	247
8.7.3 Das implizite Wissen des Experten . . . . .	250
8.7.4 Das Drei-Handlungs-Typen-Modell . . . . .	253
8.7.4.1 Typ I: Wissen-in-der-Handlung . . . . .	254
8.7.4.2 Typ II: Reflexion-in-der-Handlung . . . . .	255
8.7.4.3 Typ III: Reflexion-über-die-Handlung . . . . .	256
<b>9. Betrachtung</b>	
<b>Der Lehrer beim Theologisieren mit Kindern oder:</b>	
<b>Denn erstens kommt es anders und zweitens,</b>	
<b>als man denkt! . . . . .</b>	<b>261</b>
9.1 Lernlandschaften . . . . .	267
9.1.1 Vorbereitung der Lernlandschaften . . . . .	269
9.1.2 Gesprächsförderer und Fragehelfer . . . . .	278
9.2 Beispiele kindertheologischer Akte . . . . .	282

9.2.1 Beispiel 1: Michael Fricke – Mit Kindern und Jugendlichen die Bibel teilen .....	284
9.2.2 Beispiel 2: Rainer Oberthür / Meyer, Alois – 1 und 1 und 1 gleich »eins«? .....	287
9.2.3 Beispiel 3: Ernstpeter Maurer - »Da muss man auch diese Kraft dann spüren, wenn sie zu einem will« .....	292
9.2.4 Beispiel 4: Petra Freudenberger-Lötz / Martin Schreiner – »Kommt alle her, dann werden wir mehr!« .....	295
9.2.5 Beispiel 5: Hartmut Rupp – Daniel in der Löwengrube. Theologisieren mit Kindern .....	300
9.3 Rollenwechsel .....	307
<b>10. Zusammenfassung und Ausblick oder: „Glauben und Begreifen, die gehören schon zueinander!“ .....</b>	<b>310</b>
<b>11. Literaturliste .....</b>	<b>318</b>
11.1 Lexikonartikel: .....	318
11.2 Monographien, Sammelbände, Zeitschriftenartikel .....	318
11.3 Internetverweise .....	367



*Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!  
Laß es den Schüler erkennen!*

*Strenge die Wahrheit nicht allzu sehr an:  
Sie verträgt es nicht.*

*Höre beim Reden!*

Bertold Brecht

## 1. Einleitung: Wenn dein Kind dich morgen fragt...

Dieses Motto des Evangelischen Kirchentages 2005 in Hannover markiert eine Haltung, den Fragen der Kinder Gehör zu schenken. Es erfordert weit mehr als nur auf die Fragen zu hören, es erfordert, sie wahrzunehmen, sie zu befördern und sich mit Kindern gemeinsam auf Antwortsuche zu begeben. Es erfordert, Kinder als eigenständige Subjekte theologischen Denkens wahrzunehmen. Es dauerte allerdings einige Jahre, bis *Kinder als Theologen* und die kindertheologisch orientierte Religionspädagogik diese Aufmerksamkeit erfuhr.

Was hat man Kindern in den vergangenen Jahrhunderten nicht alles zugeschrieben, wenn es um das Er-Lernen von Fakten und Fähigkeiten geht, wie sehr hat man die Pädagogik bemüht, das „richtige“ Konzept für dieses Lernen zu entwickeln. Da wurde Kindern etwas *eingetrichtert*, sie sollten zumeist *repetieren*, nicht wirklich *wissen*. Wissen<sup>1</sup> ist jedoch mehr als Faktenlernen. Wissen ist, mit dem Erlernten umzugehen, es übertragen und in anderen Situationen anwenden zu können. Wissen ist ein Gesamt-

---

<sup>1</sup> Mendl spricht von der „Unschärfe des Wissensbegriffs“ und fragt nach der Bedeutung von Wissen in der Religionspädagogik. In der Differenzierung des Begriffs macht er darauf aufmerksam, dass ohne persönlichen Bezug Wissen keine Orientierungsfunktion übernehmen kann. Mendl (2003) Religiöses Wissen.

komplex von Fakten, Emotionen, Situationen und vor allem auch Beziehungen. Wissen bedeutet fernerhin, auf der Grundlage von Vorhandenem mit Neuem umgehen zu können. Wissen muss eine Bedeutung erhalten. Wissen wird auf der Grundlage von Vor-Wissen, Vor-Urteilen, Vor-Erfahrungen gebildet. Schon allein daraus ließe sich eine eigenständige Philosophie und Theologie von Kindern begründen.

Kaum jedoch sind Kinder in ihrem *eigenständigen* Bemühen um physische, psychische und kognitive Fähigkeiten länger als im Kleinkindalter unterstützt worden. Gerade diese intrinsische Begabung des selbständigen Lernens ist die Voraussetzung für ein Wissen-Wollen, für ein Wissen-Können, für Eigenständigkeit im Denken und Handeln und für Alltagsbewältigung. Die Ausbildung oder Erhaltung dieser Leistungen sollte gefördert werden.

Kant forderte, man müsse mit seiner eigenen Vernunftfähigkeit „vertraut“ gemacht werden, man könne „niemals Philosophie, sondern (...) höchstens nur philosophieren lernen.“<sup>2</sup> Kant hat nicht gerade die Kleinkinder im Blick, aber auch für ihn liegt der Beginn des selbständigen Durchdringens einer Frage, eines Problems oder einer Situation nicht erst im Erwachsenenalter, das hält er für zu spät. „...man muß nur früh anfangen, die jungen Köpfe zu dieser Reflexion zu gewöhnen“,<sup>3</sup> ist seine Vorstellung des sich im Denken Orientierens.

Nicht das *Lehren* des Philosophierens allein kann sinnvoll sein, sondern die *Anleitung*, dieses Philosophieren selbstständig zu entwickeln. Dazu ist Hilfe nötig. Es geht also darum, das selbständige Bemühen von Kindern, Erfahrungen zu machen und zu Wissen und Erkenntnis zu gelangen, zu befördern.

---

<sup>2</sup> Kant. Kritik der reinen Vernunft. A 837. Die bibliographischen Angaben zu Kant folgen der Weischedel-Werkausgabe. Die Verwendung des Begriffs der Vernunft soll hier nicht mit Wissen gleich gesetzt werden. Er soll ebenfalls nicht suggerieren, dass Kinder nicht vernünftig sind. Im Kantschen Sprachduktus wird jedoch gut ausgedrückt, worum es gehen soll, nämlich um die eigene Vernunft, die selbständige Fähigkeit des Denkens.

<sup>3</sup> Kant. Was heißt: Sich im Denken orientieren? A 330.

Die „großen“ Kantischen Fragen sind auch für Kinder leitend:

- |                      |                             |
|----------------------|-----------------------------|
| Was kann ich wissen? | → Erkenntnistheorie         |
| Was soll ich tun?    | → Ethik                     |
| Was darf ich hoffen? | → Religion und Gesellschaft |
| Was ist der Mensch?  | → Anthropologie             |

Nun könnte man meinen, die dritte Frage sei diejenige, die aus dem Philosophieren ausschere und für das Theologisieren<sup>4</sup> Gültigkeit erlange. Jedoch ist es so, dass alle vier Bereiche in beiden Disziplinen unter ganz bestimmten Blickwinkeln betrachtet werden. Der Bezugsrahmen ist hier der entscheidende Faktor für ein Durchdringen der jeweiligen Fragen. Kinder differenzieren nicht zwischen Philosophieren und Theologisieren. Für sie steht das Erschließen der Frage im Vordergrund, sie wollen wissen, sie wollen ihre eigenen Gedanken dazu artikulieren können und dürfen. Dazu ist es ihnen zunächst gleichgültig, unter welchem Namen dies geschieht.<sup>5</sup> Entscheidend für die Kinder ist, dass sie gefragt sind, was sie über eine Sache denken und als gleichwertiger (nicht gleicher!<sup>6</sup>) Gesprächspartner akzeptiert sind.

Etwa in den späten siebziger Jahren hat sich die Bewegung der Kinderphilosophie<sup>7</sup> dem selbständigen kindlichen Denken bezüglich der großen und auch kleinen Fragen der Kinder zugewandt. Zunächst eher in der Hochbegabtenförderung angesiedelt, ist das Philosophieren mit Kindern nun schon fast zehn Jahre reguläres Schulfach in der Grundschule, als Ersatzfach für Religion zuerst in Mecklenburg-Vorpommern und später in Thüringen, mit entsprechender Lehrerausbildung, etabliert.

---

<sup>4</sup> Theologisieren ist ein Kunstbegriff, der die Analogie zum Philosophieren als *Tätigkeit* herausstellen soll. Theologie-Treiben wäre der korrekte Begriff, ist als solcher jedoch sehr sperrig und mit dem ausschließenden Nimbus der Wissenschaftlichkeit behaftet. In der Differenzierung der Kindertheologie ist er ein Aspekt von dreien. Siehe dazu ausführlicher Kapitel 2.

<sup>5</sup> Vgl. dazu auch Bayer (2005) Jeder Mensch ist Theologe.

<sup>6</sup> Vgl. dazu auch Zoller (1996) Die kleinen Philosophen. S. 76.

<sup>7</sup> Die Bewegung der Kinderphilosophie ist in den USA Ende der sechziger Jahre entstanden und in den 70er Jahren nach Europa, zunächst Deutschland, gekommen. Vgl. dazu Kapitel 2.

In der Religionspädagogik hat sich das Bemühen um das selbständige theologische Denken der Kinder Anfang der neunziger Jahre in der Bewegung der Kindertheologie konstituiert.<sup>8</sup> Einflüsse der Kinderphilosophie sind ebenso auszumachen wie Impulse, die von der Elementarisierung ausgehen. Dazu haben neuere Entwicklungstheorien, die Kinder als Experten sehen und als Ko-Konstrukteure ihrer Welt, das Bild des Kindes verändert und Impulse gegeben.<sup>9</sup>

Mit dem auf der Synode in Halle 1994 eingeforderten Perspektivwechsel zum Kinde hin<sup>10</sup> wurde der kirchliche Rahmen gesteckt, der Kinder als Theologen anerkennt. Doch erst mit der Jahrtausendwende erfuhr das Theologisieren mit Kindern und „die Kunst, mit Kindern theologische Gespräche zu führen“<sup>11</sup> die ihr zustehende Aufmerksamkeit. In den Jahrbüchern für Kindertheologie,<sup>12</sup> die seit 2002 erscheinen, ist ein Forum gegeben, das dem Bedürfnis nach Information, was denn Kindertheologie überhaupt ist und wie man mit Kindern theologisieren kann, begegnet.

Kindertheologie ist zunächst ein zu differenzierender Begriff, der sich erst im Zusammenspiel von Theologie *der* Kinder, Theologie *mit* Kindern und einer Theologie *für* Kinder fassen lässt.<sup>13</sup> Jeder Aspekt hat seine eigene Berechtigung und seine besondere Ausformung in der Bemühung, die eigenständige Theologie von Kindern zu evozieren.<sup>14</sup> Kindliche Gottesbilder etwa stehen im Vordergrund, aber erst die Meta-Ebene macht aus einem religiösen Denken in der Reflexion über das religiöse Denken Kinder-Theologie aus. In dialogischen Prozessen werden religiöse Vor-

---

<sup>8</sup> Die Benennung von „Kindern als Theologen“ durch Anton Bucher 1992 wird hier als Grenzstein markiert. Es ist jedoch zu verweisen auf im Sinn von Kindertheologie bereits vorher erschienene Veröffentlichungen. Siehe dazu Kapitel 2 und 3.

<sup>9</sup> Vgl. Bucher (2002) Kindertheologie.

<sup>10</sup> EKD (1995): Aufwachsen in schwieriger Zeit: Kinder in Gemeinde und Gesellschaft.

<sup>11</sup> Dieser Ausdruck soll von vorneherein festlegen, dass man mit Kindern in der Regel nicht „einfach so“ theologische Gespräche führen kann, sondern dass dazu einige Parameter erfüllt sein müssen, damit es – vielleicht – gelingen kann.

<sup>12</sup> Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner (Hrsg.) Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Mittlerweile ist Band 6 erschienen, sowie zwei Sonderbände.

<sup>13</sup> Schweitzer (2003) Was ist und wozu Kindertheologie? S. 11.

<sup>14</sup> Dazu ausführlicher Kapitel 2.

stellungen geklärt und bearbeitet, weiteres Wissen erworben, Grenzen abgesteckt und Informationen eingeholt. Fragende und die, die gefragt werden, begeben sich auf die gemeinsame Suche nach Antworten. Kinder werden dabei von Erwachsenen begleitet und weitergeführt.

Religion hat heute nicht mehr die gleiche Bedeutung in der Gesellschaft wie noch vor wenigen Jahrzehnten. Religion ist nicht mehr öffentlich im Sinne einer bewussten Durchdringung des Alltags mit Religion.<sup>15</sup> Der sonntägliche Kirchgang ist selbst für die meisten Katholiken nicht mehr selbstverständlich. Der Anteil der evangelischen Gottesdienstbesucher liegt bei etwa 3% der Mitglieder, bei gleichzeitiger Kirchenzugehörigkeit von 66,3% der Bevölkerung.<sup>16</sup> Die religiöse Sozialisation ist stärker privatisiert und wird von vielen Eltern nicht mehr geleistet, vielleicht kann sie auch nicht mehr geleistet werden. Vielen Eltern fehlt heute die eigene religiöse Sozialisation, die sie dazu befähigen würde, Religiosität in den Alltag „einfach“ mit einzubauen. Die Wahrnehmung ist, dass es eine Tendenz der Nach-68er-Eltern gab, ihren Kindern die freie Entscheidung für eine religiöse Lebenshaltung oder –weise zu ermöglichen, die dazu führte, Kinder verstärkt weder zu taufen noch sie zum Religionsunterricht gehen zu lassen. Tatsächlich ist es so, dass sich 87 % der Eltern die Kindertaufe

---

<sup>15</sup> Der von ARD und Arte im März 2007 ausgestrahlte Mehrteiler „Die Flucht“ beschreibt die Geschichte der ostpreußischen Flüchtlinge im Winter 1944/45. Sommer und Herbst 1944 werden erzählerisch vorangestellt. Eine Szene zeigt besonders deutlich die Durchdringung des Alltags mit Religion: Nach Abschluss der Ernte wird noch auf dem Feld „Großer Gott wir loben dich“ angestimmt. Trotz der betonten Verantwortung für die eigene Arbeit und für die Mitmenschen, die nur zum Teil Untergebene waren, ist sich die gesamte Gesellschaft einer Geborgenheit in Gott auch in Leid und Freud bewusst, wenn nicht sogar sicher. Das Drehbuch beruht auf Aufzeichnungen der Familie von Dönhoff. Somit sind die religiösen Momente des Films nicht allein dramaturgischen Elementen geschuldet, sondern spiegeln gelebte Realitäten wider. Polak macht darauf aufmerksam, dass „unter dem Label »Spiritualität« (...) eine breite Such-, Wander- und Experimentierbewegung nach gutem, heilem Leben eingesetzt [hat]“, die auf eine Religion in neuen Erscheinungsformen verweisen. Nicht zuletzt ist die Religion auch in der Politik wiederzufinden, meist wenn sie sich mit Problemen beschäftigt, die aus Religion(en) entstehen. Polak (2006) *Unsichtbare Religion?* S. 124f. Grethlein betont die große Beteiligung an Kasualien als „rituellen Vollzug von Übergängen im Leben.“ Grethlein (2007) *Religiöse Kompetenzen*. S. 71.

<sup>16</sup> Vgl. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft: Kirche, Horizont und Lebensrahmen. (2003) und Huber u.a. (2006) Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge.

wünschen, vielfach „weil das einfach dazugehört“ (63 %) aber auch „weil es [das Kind, I. S.-W.] christlich erzogen werden soll“ (78 %) und „damit ihm für die Zukunft nichts verbaut wird“ (44 %). 81 % wollen ihr Kind mit der Taufe unter Gottes Schutz stellen.<sup>17</sup> Gottes Schutz ja – Religiöse Erziehung eher nein? Eine Entscheidung für oder gegen etwas kann das Kind, der Jugendliche, der junge Erwachsene aber nur fällen, wenn er dasjenige, wofür oder wogegen er sich entscheiden soll, kennengelernt hat.

In der Gesellschaft ist trotz der beschriebenen Trends ein erneutes Interesse an Religion(en) aufgebrochen. Sinnfragen werden nicht nur von Kindern gestellt, sondern auch von denen, die in ihrem Selbstverständnis erschüttert werden oder sich erschüttern lassen. Ende 2007 legte die Bertelsmann-Stiftung<sup>18</sup> erste Auswertungen ihrer Studien zu „Religiosität im Lebenshorizont“ und „Religion in der Gesellschaft“ vor. Danach sind 70 % der an der Umfrage Beteiligten religiös oder hoch religiös. Von den Protestanten interessieren sich 58 % für religiöse Themen und wünschen sich mehr Informationen, auf katholischer Seite sind es 51 %, insgesamt sind es 49 %. Religiosität ist in hohem Maße im Leben der Befragten präsent, öffentliche Teilhabe wird dagegen weniger praktiziert, zu etwa 44 %.<sup>19</sup> Diese Studie lässt den Schluss zu, dass es zwar ein hohes Interesse an Religion gibt, zugleich aber ein Defizit in religiöser Bildung. Anfang 2007 gab es eine große Serie in „der Zeit“, die sich mit Religionen befasste und das jeweils Typische darlegte. In dieser Vielzahl sich zurechtzufinden ist vor allem da nicht leicht, wo eine religiöse Sozialisation nur in geringem Maße oder überhaupt nicht stattgefunden hat. Dabei gilt für alle: Wo „nur der wirklich selbst gewählte Glaube an Gott“<sup>20</sup> zählt, müssen sie sich vor allem ihrer eigenen Theologie bewusst sein, gilt es, sie benennen zu können und gelernt zu haben, sie mit anderen Vorstellungen in Beziehung

---

<sup>17</sup> EKD (2003) Kirche, Horizont und Lebensrahmen. S. 20.

<sup>18</sup> Bertelsmann-Stiftung (2007) Deutschland – (k)ein Land der Gottlosen? Religionsmonitor. Online-Dokument. Der Religionsmonitor ist ein „interdisziplinär und interreligiös angelegtes Befragungsinstrument, das unter Religiosität stets einen Transzendenzbezug versteht.“ Hierin werden Dimensionen von Religiosität ebenso erfasst wie das Interesse an Religion allgemein und theistische Spiritualitätsmuster.

<sup>19</sup> Bertelsmann-Stiftung (2007) Religionsmonitor. Kurzbericht. S. 14.

<sup>20</sup> Nipkow (2002) Kinder und Jugendliche und der Glaube an Gott. S. 50.

zu setzen. Der konstatierte Traditionsabbruch<sup>21</sup> verlangt also nach einem Religionsunterricht, der die Fragen der Kinder aufnimmt, die sich aus mehreren Perspektiven ergeben: den Sinnfragen, die alle umtreiben; den Fragen, die sich in der Auseinandersetzung mit fremden Religionen<sup>22</sup> und ihren Inhalten ergeben und denjenigen, die sich aus der Beschäftigung mit der christlichen Religion eröffnen sowie aus den Vorstellungen, die durch die noch vorhandene religiöse Sozialisation entstehen.<sup>23</sup>

Das Interesse an Kindertheologie ist mittlerweile groß, ein regelrechter Boom ist auszumachen, offene Fragen werden aufgeworfen: Ist die Kindertheologie nur auf die Grundschule beschränkt, kann man bereits mit Kindergartenkindern theologisieren, sind Jugendliche als Subjekte eigenständigen theologischen Denkens ausgenommen und wie unterscheidet sich der Religionsunterricht in dieser Hinsicht von anderen religionspädagogischen Handlungsmustern? Wie können oder müssen theologische Gespräche gestaltet sein, damit sie gelingen oder überhaupt entstehen? Was also ist die Rolle des Lehrers<sup>24</sup> beim Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen?

An dieser Stelle sei mein persönlicher Zugang zur Kindertheologie genannt: Nach meiner Magisterarbeit zur Kinderphilosophie und praktischen Erfahrungen damit, erzählte mir der Kinderphilosoph Ekkehard Martens von einem neuen Buch mit dem Titel „Theologisieren mit Kindern“<sup>25</sup>. Mein spontaner Einwurf war: „Das geht doch gar nicht. Da hat man doch einen festen Kanon, der nicht umgangen werden kann!“ Ich hatte einen Religionsunterricht vor Augen, der keine Fragen zulässt, der nur Geschichten erzählt, die spannend und schön sind, die aber keinen

---

<sup>21</sup> Dressler (2002) Darstellung und Mitteilung.

<sup>22</sup> Spätestens in Kindergarten oder Schule treffen Kinder verschiedener Religionen aufeinander.

<sup>23</sup> Büttner verweist auf die manchmal tiefe Frömmigkeit von Kindern, was der geläufigen Meinung von religiös nicht sozialisierten Kindern widerspricht. Vgl. Büttner (2007) Kinder-Theologie. S. 219.

<sup>24</sup> Die zumeist einseitige Verwendung der männlichen Form von Lehrer oder Gesprächsleiter, weiterhin auch die Form von Schüler usw., soll keine Einschränkung des Geschlechts sein, sondern dient der einfacheren Lesart und wird ebenso verwendet wie die einseitig weibliche Form.

<sup>25</sup> Büttner/Rupp (2002) Theologisieren mit Kindern.

Bezug zu meinem Leben hergestellt hatten und nicht hinterfragt werden durften. Viel mehr beeinflusst hatten mich Erfahrungen, die ich mit Personen gemacht habe und mit Büchern, die Geschichten von gelebter Religion, von einer anerkennenden Haltung gegenüber den Menschen erzählten. Niemals wurden meine Fragen im Religionsunterricht zugelassen. Aus meiner Grundschulzeit erinnere ich lediglich das Malen eines Bildes zu Moses im Schilfkörbchen und das Auswendiglernen eines evangelischen Kirchenliedes, das im Religionsbuch abgedruckt war und ich nicht verstanden hatte.<sup>26</sup>

Theologisieren mit Kindern als Möglichkeit, die eigene Haltung, das eigene Denken und Empfinden der Kinder hör- und sichtbar zu machen, erschien mir nicht möglich, wo es eine Lehrmeinung gibt, der man sich zu beugen hat. Umso spannender war die „Entdeckung“ des Kindes als eigenständiges Subjekt theologischen Denkens und die Beförderung der kindlichen Fragefähigkeit in der Kindertheologie. Es schien mir, als drücke sich darin das aus, was für mich immer außer Frage stand und steht: eine Haltung der Anerkennung des Anderen als je eigenes Subjekt, als Mensch, der so wie er ist und was er denkt, Anerkennung verdient und in *seinem* Glauben als kompetent angesehen wird.<sup>27</sup> Was ich in der Philosophie kennen gelernt hatte, sollte auch für die Theologie und vor allem für den Religionsunterricht gelten. Nur, wie macht das ein Religionslehrer? Wenngleich Kindertheologie nicht auf Religionsunterricht beschränkt ist, soll in dieser Arbeit die Rolle des Lehrers in den Blick genommen werden. Welche Aufgaben nimmt er wahr, wie gestaltet er theologische Gespräche mit Kindern, welche Haltung nimmt er gegenüber Kindern ein? Mit dieser Fragestellung ist zu bedenken, was mit dem Perspektivwechsel zum Kinde hin gemeint sein soll und ob er überhaupt gelingen kann. Aspekte der Kindheitsforschung schließen sich an, ebenso die Frage nach der Bedeutung des Konstruktivismus für die Veränderung bezüglich des Perspektivwechsels in Theologie, Kindheitsforschung und Unterricht. Forschung zu und mit Kindern schließt ein, sich zu fragen, wie Kinder gese-

---

<sup>26</sup> Das Religionsbuch habe ich noch: Evangelisches Kinderbüchlein. Wort und Zeugnis, Band 1. von 1968. Das Lied heißt :In allen meinen Taten (EG 368)

<sup>27</sup> Der Einwand, dass nicht alles hinzunehmen sei, es viele menschenverachtende Denkarten gibt, die beim besten Willen nicht zu akzeptieren sind u.a.m., soll hier gelten, wird aber in diesem Zusammenhang nicht aufgenommen und ausgeführt.

hen werden, welches Bild vom Kind für das eigene Handeln wirksam ist, welche Vorstellung von Lernen im Unterricht zum Tragen kommen können. Lernen und Bildung im Allgemeinen und in religionspädagogischer Perspektive stehen in begrifflichem Zusammenhang. Und es soll dargestellt werden, wie eine Haltung der Anerkennung aus protestantischen Motiven heraus gebildet werden kann. Religionsunterricht ist eingebettet in religionspädagogische Konzeptionen, die jeweils eine bestimmte Vorstellung von Lehrer und Schüler und vom Gegenstand des Religionsunterrichts vermitteln. Dargelegt werden daher die religionspädagogischen Konzeptionen seit Mitte des letzten Jahrhunderts einschließlich der Kindertheologie. Dimensionen von Unterricht und seiner Gestaltung, besonders der des offenen Unterrichts werden erörtert, die Rolle des Lehrers hinsichtlich der neueren Diskussionen um Bildungsstandards und Kompetenzen explizit in den Blick genommen. Abschließend wird die Rolle des Lehrers in theologischen Gesprächen noch einmal genauer betrachtet und eine Bewertung versucht. Allem vorangestellt wird die Darstellung der Bewegung der Kindertheologie und drei ihrer Vertreter werden referiert: Rainer Oberthür, Anton Bucher und Petra Freudenberger-Lötz.

## 2. Grundlegung

### Kindertheologie – Theologisieren mit Kindern – Theologische Gespräche mit Kindern oder: Ich hab' da mal 'ne Frage...

Unterschiedliche Quellen<sup>28</sup> speisen die Bewegung der Kindertheologie. Dazu gehören bspw. der auf der EKD-Synode in Halle geforderte Perspektivwechsel zum Kinde hin, die Elementarisierung als Element religionspädagogischer Konzeptionen und seiner Bedeutung für die Vorbereitung von Unterricht und auch die neueren Forschungen zu Kindheit, kindlicher Entwicklung und Lernen. Einen großen Einfluss hat die Kinderphilosophie ausgeübt. Sie wird im Folgenden zuerst vorgestellt, bevor sich der Blick auf die Kindertheologie richtet. Am Anfang jedoch steht *die Frage* oder *das Fragen*.

#### 2.1 Fragen und Antworten

Fragen stellen ist eine Grundfähigkeit von Kindern. Für sie ist alles fragwürdig. „Kinder kennen keine Gedankentabus und sie sind nicht zufrieden, wenn diese Fragen von vielen Erwachsenen in ihrer Umgebung einfach beiseite geschoben werden.“<sup>29</sup> In der Schule ist Fragenstellen aber häufig nicht so sehr gewünscht wie das Antwortgeben. Noch viel weniger sind Kinder darin geübt, die *eigene* Frage zu durchdenken und zu einer *eigenen* Antwort zu kommen. Dass sie darin Unterstützung brauchen, ist evident. Die Bewegung der Kinderphilosophie<sup>30</sup> hat dies zugleich mit

---

<sup>28</sup> Büttner spricht von „unterstützenden Trends für die Kindertheologie“. Hierin schwingt aber zugleich eine negative Konnotation für die Kindertheologie mit, weil ein Trend auch als ein eher launenhaft modisches Verhalten in der Gesellschaft angesehen werden kann. Dies ist jedoch bestimmt nicht die Absicht des Autors, der die Kindertheologie maßgeblich mitprägt. Vgl. Büttner (2007) Kinder-Theologie. S. 219.

<sup>29</sup> Buck (2002) Mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. S 97.

<sup>30</sup> Eine ausführliche Darstellung der Kinderphilosophie bis 1997 findet sich bei Englhardt (1997) Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie. Siehe dazu auch Schneider-Wölfinger (2001) Der sokratische Dialog beim Philosophieren mit Kindern. Pfeiffer (2002) Philosophieren in der Grundschule, gibt einen guten Überblick über die Grundlegung von Philosophieren mit Kindern als eigenständiges Schulfach, die Lehrerausbil-

der Devise „Kinder sind Philosophen“ aufgegriffen und ihre Fragen in den Mittelpunkt gestellt, von dem aus unter Zuhilfenahme von philosophischen Grundtechniken und Methoden, vor allem durch Nachdenken und Gespräche, aber auch beim Arbeiten mit Texten, Bildern oder Spielen, philosophiert wird, um sie auf dem Weg der Selbst- und Bewusstwerdung zu begleiten.<sup>31</sup> Sie werden dabei unterstützt, ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu erkennen, und die Erwachsenen „stehen ihnen als Mitmenschen zur Seite, welche den selben Prozess auch für sich selbst immer wieder anstreben“ und als beglückend und belebend empfinden.<sup>32</sup>

Fragen entstehen nicht aus dem Nichts heraus. Das Staunen selbst, das dem Fragen vorausgehen kann, wird aus unterschiedlichen Gründen ausgelöst und auch die Gegenstände und Gelegenheiten sind von Mensch zu Mensch unterschiedlich. Ekkehard Martens formuliert: „Wir sind in unserem Staunen und Nichtstaunen nicht nur von Stimmungen und Affekten, sondern auch von Deutungsmustern bestimmt, die uns unterschiedlich staunen lassen. Auf die Deutungsmuster wird man meistens erst dann aufmerksam, wenn man mit seinem eigenen Staunen oder Nichtstaunen auf Unverständnis oder Missbilligung bei anderen stößt.“<sup>33</sup> Fragen sind also immer kontextbezogen und setzen ein bestimmtes Wissen<sup>34</sup> voraus, von dem aus die Frage gestellt wird, um das, was nicht klar ist, mit dem vorhandenen Wissen in Beziehung setzen zu können. Eine „Rekursivität des Fragens“ beginnt, weil Kinder erkennen, dass jede Begründung eine weitere Begründung fordert, indem sich neue Fragen auftun.<sup>35</sup>

---

dung und den schulischen Bewertungsmaßstäben für die Lernergebnisse. Eine Dokumentation der Fachtagung „Philosophieren mit Kindern als vierte Kulturtechnik“ in der Evangelischen Akademie Hofgeismar liegt unter der Herausgeberschaft von Schneider-Wölfinger/ Viertel (2002) vor.

<sup>31</sup> Auch die Philosophiedidaktik baut heutzutage auf vielfältigen kreativen Zugängen zu philosophischen Fragen und Texten auf, während vormals die reine interpretierende Textarbeit im Vordergrund stand. Vgl. ZDPE (2000) Transformationen: Denkrichtungen der Philosophie und Methoden des Unterrichts. Siehe auch Böhme (1992) Denken üben; und Rohbeck (2005) Anschauliches Denken.

<sup>32</sup> Vgl. Zoller (1996) Die kleinen Philosophen. S. 75ff und dies. (2005) Philosophieren mit Kindern in der Schweiz. S. 171.

<sup>33</sup> Martens (2003) Vom Staunen. S. 9.

<sup>34</sup> Zur Bedeutung bereichsspezifischen Wissens siehe Kapitel 5.

<sup>35</sup> Schneider-Wölfinger (2001) Der sokratische Dialog. S. 77.

Dabei haben Fragen vielfältige Bedeutungen<sup>36</sup>, können sowohl positiver als auch negativer Art sein.<sup>37</sup> Entscheidungsfragen zielen auf Ja/Nein-Antworten ab, organisatorische Fragen auf Ablaufprozesse, persönliche Fragen auf die Person des Interesses und dienen häufig der Annäherung, Sachfragen sind komplexer und können einen wissenschaftlichen Charakter haben. Schließlich können daraus philosophische Fragen erwachsen, der Übergang ist dabei fließend. Silke Pfeiffer fasst alle Fragen, die einer Information dienen, als Sachfragen zusammen. Ihrer Untersuchung zu folge sind dann 82 % aller Kinderfragen potentiell philosophische Fragen. Sie bezieht dabei die Fragen nach Gott mit ein.<sup>38</sup> Ob eine Frage als philosophisch/theologisch gemeint ist oder der reinen Sachinformation dient, liegt in der Aufmerksamkeit des Gesprächspartners. Eine Überbewertung ist angesichts oder trotz der hohen Prozentzahl zu vermeiden. Dem kann man entgehen, indem die Frage an das Kind oder den Jugendlichen zurückgegeben wird, woraus sich leichter ergründen lässt, wie die Frage gemeint war.

Beim Philosophieren mit Kindern hat es sich bewährt, die Fragen nach drei Kategorien zu ordnen: erstens in Fragen, die man als Wissensfrage leicht durch den Blick in ein Lexikon beantworten kann, zweitens in Fragen, die sich mit dem Zuwachs von Wissen beantworten lassen, und drittens in Fragen, die sich erst durch langes Nachdenken beantworten lassen und immer wieder neu gestellt werden.<sup>39</sup> Es ist sinnvoll, die Kinder selbst die Zuordnung ihrer Fragen vornehmen zu lassen, da sich hierbei schon zeigt, welches Vor-Verständnis Kinder für eine Frage oder Antwort mitbringen.<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup> Kawohl hat bereits 1929 ein Stufenmodell zur Entwicklung der kindlichen Frage entwickelt. Kawohl (1929) Die kindliche Frage. S. 101. Ausführlich dazu Schneider-Wölfinger (2001) Der sokratische Dialog. S. 75ff.

<sup>37</sup> Fragen können eine Last und Belastung sein, sowohl für den Fragenden (wenn er keine ausreichende, befriedigende Antwort findet, sei es durch Reflexion oder ein Gegenüber) als auch für den Gefragten, der sich einer Frage stellen muss, die er lieber vermieden hätte. Gleichfalls negativ sind Fragen, wenn durch sie der Andere bloßgestellt, durchschaut, öffentlich gemacht und verletzt werden soll. Bodenheimer spricht von der „Obszönität des Fragens“, die auch philosophischen und theologischen Fragen zukommen kann, „wo ein Einzelner gewisse Anteile seiner Persönlichkeit unvermittelt, unvorbereitet, nach außen preisgegeben findet.“ Bodenheimer (1984) Warum? S. 10.

<sup>38</sup> Pfeiffer (2000) Philosophische Horizonte von Kinderfragen. S. 146.

<sup>39</sup> Vgl. Brüning (2001) Philosophieren in der Grundschule. S. 57ff.

<sup>40</sup> Bei einer Philosophiewoche in einer zweiten Grundschulklass habe ich die Kinder

Eine weitere Möglichkeit, Fragen zu unterscheiden, hat Heinz von Foerster mit seinem Raster der „entscheidbaren und prinzipiell unentscheidbaren Fragen“ eröffnet.<sup>41</sup> Demnach sind entscheidbare Fragen bereits entschieden, weil man sich auf allgemeingültige Regeln stützen kann, die wie auch die Antwort intersubjektiv überprüfbar sind und sich als wahr oder falsch erweisen. Dabei unterliegen sie „Notwendigkeiten“. Unentscheidbare Fragen hingegen sind „durch die Freiheit unserer Wahl bestimmt“, für die „wir die Verantwortung tragen.“<sup>42</sup> Ihre Beantwortung ist von Entscheidungen abhängig, für die Verantwortung übernommen werden muss. Um das tun zu können, müssen Kinder darin unterstützt werden, begründete Antworten zu finden. Deshalb brauchen sie qualifizierte Begleitung, Hilfen und weiterführende Deutungsangebote.<sup>43</sup>

Ekkehard Martens hat das Philosophieren als elementare Kulturtechnik<sup>44</sup> bezeichnet, die jedem Kind offen stehen sollte, wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Philosophieren mit Kindern geht von der Vorstellung aus, „dass bereits Kinder zu einer Orientierung im Denken nicht nur fähig sind,

---

ihre mitgebrachten Fragen zuordnen lassen. Die Frage „Woher kommen die Menschen?“ wurde von allen als leicht zu beantwortende Frage eingestuft, was mich zunächst verblüffte. Nachdem alle Fragen zugeordnet waren, wurden die als einfach bezeichneten Fragen zuerst in Angriff genommen. Bei der genannten Frage war die erste Antwort: „Gott hat uns gemacht!“, der bis auf ein Kind alle zustimmten. Jenes aber lehnte vehement ab und erklärte die Entstehung des Menschen mit evolutionsbiologischen Aspekten. Erst dadurch wurde die Zuordnung der Frage in die dritte Kategorie vorgenommen. Auf die weitere Bearbeitung der Frage kann hier nicht eingegangen werden, ebenso wenig auf die nur teilweise richtige Darstellung der Evolutionstheorie. Wichtig ist, dass das Vorverständnis der Kinder die Bedeutung der Frage und den Bedeutungsrahmen der Antwort vorgibt.

<sup>41</sup> Von Foerster (2002) Lethologie. S. 29.

<sup>42</sup> Von Foerster (2002) Lethologie. S. 29.

<sup>43</sup> Vgl. Zoller (1996) Die kleinen Philosophen. S. 76f und Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 21.

<sup>44</sup> Zunächst von ihm als vierte Kulturtechnik nach Lesen, Schreiben, Rechnen bezeichnet, hat er sich später für den Begriff der elementaren Kulturtechnik entschieden, ohne die Gewichtung /Bedeutung reduzieren zu wollen. Martens betont, dass Philosophieren kein bloßes Hinterfragen ist, sondern ein Durchdenken, eine Reflexion und damit „Ausdruck und Erfahrung von Freiheit“, die zu einer „belehrten und eingebüßten Deutungskompetenz“ führt, aus der heraus „ein wechselseitiges Erkennen und Anerkennen der eigenen und der fremden Standpunkte und der Verständigung“ möglich ist. Vgl. Martens (1998) Philosophicum elementare.

sondern diese auch *brauchen*. (...) Kinder sind auf die Hilfe der Erwachsenen angewiesen, wie auch umgekehrt Erwachsene von den Kindern herausgefordert werden, eingefahrene Denkmuster aufzubrechen und sich zusammen mit ihnen neu zu orientieren.“<sup>45</sup>

Nach-Denken ist für Martens die zentrale Dimension einer philosophischen *Tätigkeit*, von der beim Philosophieren wie beim Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen ausgegangen werden soll, und nicht „von einer abstrakten Lehre von Sätzen oder Systemen.“<sup>46</sup> Vielmehr kommt es darauf an, sich im Nachdenken mit Hilfe philosophischer Methoden zu vervollkommen, dabei „in einer radikal offenen Haltung“ auch auf andere oder neue Ansichten, Einsichten, Ideen bezüglich der Fragen, die sich an die Welt und an das Selbst stellen, einzugehen und anzunehmen. Philosophieren mit Kindern tut dies in kindgerechten Prozessen und Methoden.<sup>47</sup>

Kindertheologie nimmt diese Gedanken auf und setzt sie für sich um. Der Theologe Oswald Bayer hält die Unterscheidung zwischen Kinderphilosophie und Kindertheologie für künstlich, „wenn denn (...) nach dem Ganzen gefragt wird, nach Elementarem, nach Umfassendem, nach Grundorientierungen oder Grundausrichtungen, wenn es also nicht um eine technische Klugheit oder Verhaltensweise geht, sondern um die elementaren Fragen des jeweiligen Weltbegriffs.“<sup>48</sup>

Dennoch kann und muss man eine Unterscheidung treffen, allein dadurch dass beim Theologisieren mit Kindern der erwachsene Gesprächspartner aus einer „engagierten Glaubenshaltung heraus“ die Fragen der Kinder, häufig ausdrücklich religiöse Fragen, angeht. Das (philosophische) „Nachdenken über Grund-Fragen unseres endlichen Daseins“ führt aus Sicht des Philosophen Martens in der Philosophie zu „keiner inhaltlichen

---

<sup>45</sup> Martens (1999) Philosophieren mit Kindern. S. 47. Kursiv v. I. S.-W. Martens gilt in Deutschland als Wegbereiter einer Kinderphilosophie und des Philosophierens mit Kindern. Erste Veröffentlichung dazu: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik (1979).

<sup>46</sup> Martens (2005) Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten. S. 19.

<sup>47</sup> Die Literatur diesbezüglich ist kaum noch zu überblicken. Stellvertretend seien hier erwähnt Brüning(2001) Philosophieren in der Grundschule; Hering (2004) Die Welt frag-würdig machen; Petermann (2004) Kann ein Hering ertrinken?; Hößle/Michalik (2005) Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen.

<sup>48</sup> Bayer (2005) „Jeder Mensch ist Theologe“ – also auch Kinder? S. 7.

Sicherheit (,), beruht (,) in der christlichen Religion [aber] auf einer Hoffnung im Glauben, die nicht infrage gestellt wird.“<sup>49</sup> Der Bezugsrahmen ist beim Philosophieren weiter gesteckt als beim Theologisieren.<sup>50</sup> Hier ist er eher weltanschaulich neutral, dort ist er bezogen auf den Glauben und die biblische Botschaft. Kinder machen in ihren Fragen diesen Unterschied nicht.<sup>51</sup> Erst dadurch, dass sich der erwachsene Gesprächspartner an den jeweiligen Bezugsrahmen anlehnt, wird die inhaltliche Richtung intendiert.

Für Karl Ernst Nipkow liegt der entscheidende Unterschied in der Beziehung zu Gott: Im ersten Fall [beim Philosophieren, I.S.-W.] „geht es darum, *was „Gott“ sein mag*, im zweiten Falle [beim Theologisieren, I.S.-W.] darum, *wer Gott für einen selbst ist*.“<sup>52</sup> Das drückt sich aus in der Art des Redens, entweder *über* Gott oder *zu* ihm.<sup>53</sup>

Insgesamt kann man konstatieren, dass die Kinderphilosophie der Kindertheologie entscheidende Impulse gegeben hat. Durch die Förderung kindlichen Denkens und Fragens wurde deutlich, dass Kinder philosophische *und* theologische Fragen haben, die rational bearbeitet werden können. Der Religionspädagogik wurde bewusst, dass dies ihr ureigenstes Feld ist und öffnete den Religionsunterricht für die Fragen der Kinder.<sup>54</sup>

---

<sup>49</sup> Martens (2005) Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten. S. 27.

<sup>50</sup> Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass auch in der Philosophie die verschiedenen Richtungen, die sich mitunter argwöhnisch begegnen, unter Ausschluss der jeweils anderen eine Engführung bedeuten können, im Sinne einer Begrenzung auf ein philosophisches System.

<sup>51</sup> Eine Unterscheidung ist bei jüngeren Kindern kaum möglich und ihrem Denken nicht angemessen. Die Notwendigkeit der Unterscheidung liegt für Schweitzer im Recht des Kindes auf Religion und der damit verbundenen Implementierung in gesellschaftlichen und kirchlich-theologischen Bezügen. Schweitzer (2003) Was ist und wozu Kindertheologie? S. 10f.

<sup>52</sup> Nipkow (1998) Bildung, Band 2. S. 222.

<sup>53</sup> Vgl. Nipkow (1998) Bildung, Band 2. S. 222. Nipkow bezieht in dieser Aussage noch nicht die Möglichkeit ein, dass Kinder miteinander ins Gespräch kommen, wenn er als Gesprächspartner nur Erwachsene benennt, genauso wie er nur das Gebet als Rede zu Gott als Zeichen eines Kindes als Theologen anführt. So kann man diese Aussage getrost in die Anfänge der kindertheologischen Bewegung einstufen.

<sup>54</sup> Vgl. Büttner (2007) Kinder-Theologie. S. 220f. Allerdings wehrt er sich dagegen, die Kindertheologie lediglich als „Spezialform der Kinderphilosophie“ anzusehen. Diese rationalistische Engführung, die auch von Grethlein/Lück (2006) Religion in der Grund-

## 2.2 Die Frage nach Gott und kindliches Denken

Die Bewegung der Kindertheologie hat sich, nach ersten Publikationen zur „Ersten Naivität“<sup>55</sup> und zum „Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht“<sup>56</sup>, in den neunziger Jahren entwickelt. Auf der Synode der EKD 1994 wurde ein Perspektivwechsel<sup>57</sup> zum Kinde hin angemahnt, der mit dem Theologisieren mit Kindern realisiert worden ist. In der EKD-Schrift „Identität und Verständigung“ sind grundlegende Positionen vermerkt, grundlegende Fragen dargelegt. „Die Frage nach Gott und [die] Antworten, die auf diese Frage gegeben werden“<sup>58</sup>, ist der zentrale Kern. Die Antworten sollen aber nicht allein von den Lehrern oder den Erwachsenen gegeben werden. Vielmehr sind die eigenen Positionen der Kinder gefragt. Daher wird formuliert: „Wo Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen und Denkansätzen, ihrem Fühlen und Wollen, ihren Wünschen und Zweifeln im Blick sind und zu Wort kommen, spüren sie, daß der Religionsunterricht ihnen helfen will. Der Religionsunterricht hat es wie kaum ein anderes Fach mit Sachverhalten zu tun, die die ganze Person angehen.“<sup>59</sup>

Kindertheologie nimmt das Denken der Kinder ernst. Und zwar nicht in dem Sinne, dass nur ein Reden über Religion stattfindet, dass Religion ausgelegt wird, dass der Lehrer der Experte in Theologie ist und Kinder sich eventuell mit *seiner* Expertenmeinung auseinander setzen oder sogar die – wenn auch kindgerecht aufbereiteten – wissenschaftlichen Informationen abspeichern sollen. Vielmehr wird dem genuin kindlichen Denken ein hoher Stellenwert eingeräumt, die Fragen der Kinder und kindlichen Deutungen werden ernst genommen und die Kinder dahin gehend gefördert, dass ihnen Deutungsangebote gemacht werden, mit denen sie sich (im weiteren Verlauf) auseinandersetzen können. Wo sie keine Fra-

---

schule. S. 56, moniert wird, ist in Anbetracht des weiten Tätigkeitsfeldes nicht gegeben. Büttner, ebd.

<sup>55</sup> Vgl. Bucher (1989) Wenn wir immer tiefer graben.... Zu Bucher siehe ausführlich Kapitel 3.

<sup>56</sup> Vgl. Oberthür (1991) Kinderfragen – Kindergedanken. Zu Oberthür siehe ausführlich Kapitel 3.

<sup>57</sup> Zum Perspektivwechsel siehe Kapitel 4.

<sup>58</sup> Vgl. EKD (1994) Identität und Verständigung, S. 17.

<sup>59</sup> EKD (1994) Identität und Verständigung, S. 84.

gen stellen, werden sie zum Fragen ermuntert und angeleitet. Denn das „Fragenlernen ist eine der wichtigsten Aufgaben des Religionsunterrichts. Ohne dieses Fragen-Lernen können Schülerinnen und Schüler auch nicht nach Gott fragen, die Wirklichkeit Gottes auf nichts mehr beziehen.“<sup>60</sup> Das erfordert von der Lehrkraft eine *Haltung*, die Kinder als Theologen wahr- und anzunehmen und zu fördern.

## 2.3 Kindertheologisches Forum

Die Kindertheologie hat sich zunächst damit auseinander gesetzt, wie Kinder denken und wie man angemessen mit Kindern reden kann. Nachdem schon 1992 der Terminus von *Kindern als Theologen* durch Anton Bucher geprägt worden war<sup>61</sup>, erschien 2002 in der Herausgeberschaft von Gerhard Büttner und Hartmut Rupp „Theologisieren mit Kindern“<sup>62</sup> als erste Publikation in Buchform, die sich explizit auf Kindertheologie bezieht. Bereits im gleichen Jahr erschien der erste Band der Reihe „Jahrbuch für Kindertheologie“ in der Herausgeberschaft von Anton Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz und Martin Schreiner.<sup>63</sup> Die Jahrbücher sind so aufgebaut, dass zunächst *theoretische Grundlagen erörtert und empirische Einblicke* gewährt werden, dann werden in *pädagogischen Anregungen* konkrete Hilfen gegeben und schließlich in *Informationen für die Praxis* meist Bücher oder Materialien zum Theologisieren und zur Religionspädagogik vorgestellt oder Bezüge zur Kinderphilosophie hergestellt.<sup>64</sup> Exemplarisch für die der Kindertheologie charakteristische Offenheit gegenüber einer anderen Vorstellung oder Meinung, sind die in das Jahrbuch aufgenommenen kritischen Stimmen auch und gerade ihr selbst gegenüber.<sup>65</sup>

---

<sup>60</sup> Biehl (2002) Didaktische Ansätze für den Religionsunterricht. S. 141.

<sup>61</sup> Bucher (1992) Kinder als Theologen?

<sup>62</sup> Büttner/Rupp (2002) Theologisieren mit Kindern.

<sup>63</sup> Jahrbuch für Kindertheologie (Jabuki) seit 2002, zusätzlich zwei Sonderbände (Herausgeberschaft nur Büttner und Schreiner) zur Deutung von biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments.

<sup>64</sup> Im Jahrbuch für Kindertheologie 3 ist der Ausflug in die kinderphilosophische Praxis in der *Fundgrube* untergebracht.

<sup>65</sup> Z.B. Anselm (2006) Verändert die Kindertheologie die Theologie?

Immer wieder wird auf die Pionierfunktion von Kinderphilosophie für die Kindertheologie hingewiesen<sup>66</sup>, vor allem in Bezug auf die Fähigkeit des kindlichen Staunens, der Fähigkeit Fragen zu stellen, die die Erwachsenen in Bedrängnis bringen können, und der expliziten Verortung von *Philosophieren mit Kindern* im Fächerkanon der Schule (gegenwärtig Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen). Damit streben die Autoren keine Eigenständigkeit von Theologisieren mit Kindern als Fach im Fächerkanon der Schule insgesamt an, sondern sie wollen die Bedeutung des Theologisierens als genuine Tätigkeit (nicht nur) der Kinder im Religionsunterricht verankert wissen und eine Professionalisierung auf den verschiedensten Ebenen voranbringen.<sup>67</sup>

So stehen vor allem Arbeiten zur Theologie von Jugendlichen noch aus, bzw. die ersten Aufzeichnungen zur Theologie von Jugendlichen müssen ergänzt werden.<sup>68</sup> Dass mit Jugendlichen theologisiert werden soll, ist nicht erst seit der Forderung von Schweitzer<sup>69</sup> bedeutsam. Vielmehr ist zu bemerken, dass erste Erfahrungen mit theologischen Gesprächen in der Grundschule gemacht wurden, weil die Grundschule sich eher „ihre Themen von der Logik des kindlichen Denkens her“ erschließt und der in der Religionspädagogik vorherrschende problemorientierte Religionsunterricht meist „die Themen der pubertierenden Jugendlichen“ behandelte.<sup>70</sup> Rainer Oberthür hat zudem durch Interviews von Schülern, die in der Grundschule theologisierten, gezeigt, dass ihnen das Theologisieren in der Sekundarstufe ausdrücklich fehlte und sie den dortigen Religionsunterricht als defizitär beschrieben.<sup>71</sup>

Mit den Arbeiten von Petra Freudenberger-Lötz ist die Professionalisierung von Lehrern für das Theologisieren mit Kindern bereits in den Blick genommen worden.

---

<sup>66</sup> Vgl. z.B. Bucher (2002) Kindertheologie. S. 15. Auch Petermann (2002) Religion zur Erfahrung bringen, Kapitel 3; Martens (2005) Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten; Büttner (2007) Kinder-Theologie.

<sup>67</sup> Vgl. Büttner/Bucher (2005) Kindertheologie - eine Zwischenbilanz. S. 36f.

<sup>68</sup> An der Universität Kassel entsteht z.Zt. eine Forschungswerkstatt zum Theologisieren mit Jugendlichen unter der Leitung von Petra Freudenberger-Lötz.

<sup>69</sup> Schweitzer (2005) Auch Jugendliche als Theologen?

<sup>70</sup> Büttner/Bucher (2005) Kindertheologie – eine Zwischenbilanz. S. 43.

<sup>71</sup> Vgl. Oberthür (2006) Wo ist das Kind, das ich gewesen?

## 2.4 Drei Dimensionen des religionspädagogischen Perspektivwechsels

Die Kindertheologen beziehen die Hinwendung zum kindlichen theologischen Denken meist auf drei Bereiche, die alle je für sich einen *Perspektivwechsel zum Kinde hin* markieren:

- Der Unterscheidung zwischen Kinder- und Erwachsenentheologie bzw. deren Analogie.
- Dem Bereich des bereichsspezifischen Wissens und seinen entwicklungspsychologischen Implikationen.
- Der Spiritualität von Kindern.<sup>72</sup>

### 2.4.1 Kinder als Philosophen und Theologen

Die Annahme einer Kindertheologie ist zunächst provokativ und die Frage, ob Kinder überhaupt Theologen sein können, steht im Raum. Theologie ist „eine spezifische Form des christlichen Glaubens, nämlich diejenige der gedanklichen Durchdringung, Reflexion und Überprüfung, [die] also der denkenden Rechenschaft über den christlichen Glauben dient,“<sup>73</sup> so der Dogmatiker Wilfried Härle. Gleichzeitig betont er, dass es für das Christentum als „denkender Religion“ *notwendig* ist, Theologie zu treiben, und damit den Glauben für das gesamte Leben in seiner Bedeutung zu erschließen. Beides, die spezifische Form und die notwendige Reflexion, ist nicht auf die Wissenschaft Theologie beschränkt, sondern ist der für alle Christen gleichermaßen angemessene Umgang mit der eigenen Religion, dem eigenen Glauben.<sup>74</sup> Härle reicht *ein* theologischer Gedanke aus,

---

<sup>72</sup> Vgl. Büttner/Bucher (2005) Kindertheologie - eine Zwischenbilanz. S. 39.

<sup>73</sup> Härle (2004) Was haben Kinder in der Theologie verloren? S. 23. Kursiv im Original. Vgl. auch ders. (2007) Dogmatik. S. 12f.

<sup>74</sup> Vgl. Härle (2004) Was haben Kinder in der Theologie verloren? S. 23. Kursiv im Original. Vgl. auch ders. (2007) Dogmatik. S. 14f. Für Bayer ist der Glaubensvollzug bereits Theologie, der durch die darauf bezogene Reflexion ergänzt wird, nicht jedoch als defizitäre Theologie verstanden werden soll. In diesem Sinn sind Kinder,

den ein Mensch äußert, um von einer „gemeinde- bzw. laientheologischen Fähigkeit“ zu sprechen.<sup>75</sup> Büttner konstatiert „Entsprechungen in der systematischen Theologie“, denen man in den „laientheologischen Aussagen“ von Kindern begegnet.<sup>76</sup> Kindern spricht Härle in vierfacher Hinsicht besondere theologische Leistungen zu, die Erwachsene und auch die wissenschaftliche Theologie irritieren können:

- Der Elementarität des Zugangs,
- Der Leiblichkeit des Denkens,
- Der Radikalität des Fragens und
- Der Verfremdung des Vertrauten.

Gerade der letztgenannte Aspekt zeugt nach Härle von einem „kreativen Potential“, die oft als „fraglos [geltenden] Perspektiven zu irritieren und mit einer völlig neuen Sichtweise zu konfrontieren.“ Sie sollten „zumindest wahrgenommen, ernsthaft geprüft und womöglich konstruktiv zur Geltung gebracht werden.“<sup>77</sup> Kinder sind folglich als Theologen anzuerkennen. Sie können angemessen über Gott und Glauben, über Sinn, das Böse und anderes mehr sprechen.

Reiner Anselm sieht das ein wenig anders: Kinder sind zwar als über Theologie Nachdenkende zu würdigen, bringen aber kein genuin eigenes theologisches Wissen als Theologen ins Gespräch. Theologie hat einen „normativen Anspruch“, und wird „im Interesse des Einzelnen“ durch entsprechend dazu Berufene ausgeübt. Sie ist die auf „wissenschaftlichen

---

die z.B. beten, schon Theologen. Vgl. Bayer (2005) Jeder Mensch ist Theologe. S. 4. Zur Bedeutung siehe auch Kammerer (2006) Ist Beten nur ein frommer Wunsch? S. 122f.

<sup>75</sup> Härle (2004) Was haben Kinder in der Theologie verloren? S. 24. Härle bietet mit dem Hinweis auf die reflexiven Fähigkeiten von altersdementen und behinderten Menschen an, über das Theologisieren mit diesem Personenkreis nachzudenken. Im Jahrbuch für Kindertheologie 1 findet sich ein Beitrag zum Theologisieren mit blinden Kindern. Kammerer (2002) Ich weiß, das Gott warm ist. Im Bereich der „Kinderphilosophie“ hat man Erfahrungen mit Schülern einer Lernbehindertenschule gemacht. Vgl. Nußbaum (2002) Philosophieren in der Sonderschule.

<sup>76</sup> Büttner (2002) Jesus hilft. S. 90 und ders. (2007) Kinder-Theologie. S. 226, mit Bezug auf Orth/Hanisch (1998) Glauben entdecken – Religion lernen. S. 316.

<sup>77</sup> Vgl. Härle (2004) Was haben Kinder in der Theologie verloren? S. 24ff.

Standards beruhende Selbstprüfung der christlichen Lehre“. Wissenschaft braucht jedoch eine diskursiv offene Struktur, um sich weiterzuentwickeln. Schweitzer kann eine „bleibende didaktische Paradoxie“ ausmachen, weil die „prinzipiell überholbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse“ für Kinder und Jugendliche erst dann nachzuvollziehen sind, wenn sie „modifiziert und gleichsam wieder aufgelöst werden.“<sup>78</sup> Aus dieser Perspektive heraus stellt die Kindertheologie eine Aufgabe an die wissenschaftliche Theorie, wenn Kinder und Jugendliche ihre Fragen und Antworten an sie zurückspiegeln.

In einer Entsprechung zur Philosophie kann man nun sagen, dass jeder Mensch Fragen nach Gott und der Welt stellt, sich der Theologie fragend nähert. Sieht man Theologie als „nie nur der Vernunft zugängliche Lehren zum Verständnis oder zur Einordnung von Glauben (.), im Sinne einer exoterischen Systematisierung und Verständigung über Glaubensdinge, sondern [dass sie] stets auch den Gegenstand ihrer Tätigkeit weitergibt, den Glauben“<sup>79</sup>, der Glaube so für die Vernunft zugänglich wird, kann man durchaus von Kindern als Theologen sprechen, wenn man in ihren Fragen und Antworten „einen auf *Erschließung* angelegten Glauben“<sup>80</sup> herausstellt. Peter Biehl betont, dass Kindertheologie nicht nur religiöses Denken der Kinder im Blick hat, sondern „die Reflexion von Kindern auf religiöse Vorstellungen und religiöses Denken. Nur wenn wir diese Reflexionsgestalt der Kindertheologie im Blick haben, kann man mit Recht von ‚Theologie‘ sprechen.“<sup>81</sup>

## 2.4.2 Kinder als Wissende

Kindertheologen beziehen sich auf die Fähigkeit von Kindern, aus bereichsspezifischem Wissen naive Theorien zu entwickeln, die erst durch den Interpretationsrahmen verändert werden. Kinder orientieren sich an ihrer Lebenswelt, wenn sie z.B. biblische Gleichnisse durchdenken und konstruieren sich ihre Welt. Auch im Bereich der Perspektivenübernah-

---

<sup>78</sup> Schweitzer (2003) Elementarisierung. S. 218.

<sup>79</sup> Petermann (2002) Religion zur Erfahrung bringen. S. 207.

<sup>80</sup> Petermann (2002) Religion zur Erfahrung bringen. S. 211. Kursiv v.d. Verf. (I. S.-W.)

<sup>81</sup> Biehl (2005) Kinder erspielen Wahrheit. S. 60.

me und der Empathiefähigkeit sind Kinder zu mehr Leistungen fähig als bis vor wenigen Jahren angenommen. Dies nehmen die Kindertheologen ernst und verweisen auf die Forschung zu diesen Bereichen.<sup>82</sup>

### 2.4.3 Kinder als Spiritualität Erlebende

Genauso verhält es sich mit der eigenen Spiritualität von Kindern. Lange Zeit als für Kinder nicht möglich gedacht, werden nun spirituelle Grund erfahrungen quasi als anthropologische Grundausstattung betrachtet. Gerade Kinder sind in der Lage, sich ganz einzulassen auf „intensive Erfahrungen des Einsseins – sei es der Natur, sei es Gott“.<sup>83</sup> Der Bereich der Spiritualität wird in letzter Zeit verstärkt herangezogen. Bucher möchte diesbezüglich „das Anliegen von Kindertheologie erweitern“, weil die spirituellen Erfahrungen „dem Theologisieren vorausgehen und dieses allererst ermöglichen und nähren.“<sup>84</sup> Hier gilt es behutsam vorzugehen, damit diese Bestrebungen nicht als Verirrungen in die „Esoterik-Ecke“ gesehen werden. Bucher selbst erkennt dieses Problem und verdeutlicht, dass die Sichtweise, „Kinder als ‚Mystiker‘ zu sehen (...) eine fundamentale Herausforderung für die gängigen Theorien der religiös-spirituellen Entwicklung“ ist.<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> Ausführliche Betrachtungen zu den Theorien in Kapitel 5.

<sup>83</sup> Büttner/Bucher (2005) Kindertheologie – eine Zwischenbilanz. S. 41f.

<sup>84</sup> Bucher (2007) Spirituelle Intensiverfahrungen von Kindern. S. 18. Bucher hält die Bewegung einer „Kinderspiritualität“ für so bedeutsam, dass sie aufgrund ihres rasanten Zulaufs weltweit „Kindertheologie bald ablösen wird“. S. 20.

<sup>85</sup> Bucher (2007) Spirituelle Intensiverfahrungen von Kindern. S. 30. Man kann davon ausgehen, dass die Annahme einer kindlichen Spiritualität die gleichen Vorbehalte hervorrufen wird wie die Annahme von Kindern als Theologen.

## 2.5 Drei Bereiche von Kindertheologie

Die in der Kinderphilosophie getroffene Unterscheidung<sup>86</sup> einer Philosophie über Kinder, Philosophie von Kindern, Philosophieren mit Kindern und Philosophie für Kinder, findet ihren Widerhall in der Kindertheologie. Kindertheologie fächert sich nach einer Unterscheidung von Schweitzer<sup>87</sup> in drei Bereiche auf, die sich ergänzen:

### 2.5.1 Erster Bereich: Theologie der Kinder

Kinder werden als aktive Subjekte ihrer Weltkonstruktion und ihrer Theologie angesehen. Diese Auffassung wird durch entwicklungspsychologische Untersuchungen gestützt. Religiöses Denken ist ein allen Menschen zugehöriges Denken. Erst durch die Reflexion dieser Gedanken, dem Denken über religiöses Denken, wird daraus Theologie. Die Reflexion des Glaubens (s. o.) ist auch Kindern möglich. Kinder haben ihre eigenen Zugangsweisen zu Gott, bringen eigene Gottesbilder hervor, legen biblische Texte aus, denken nach über metaphysische Probleme, über den Anfang der Welt, über Tod und Sterben. Diese Bandbreite zeigt, dass Kindertheologie nicht nur auf kindliche Gottesvorstellungen zu beschränken ist, sondern vielmehr alle Bereiche des menschlichen Lebens umfasst. Schweitzer benennt fünf Fragekreise, die „zumindest potentiell religiöse Antworten“ evozieren und für Kinder bedeutsam sind:

- Wer bin ich und wer darf ich sein? Die Frage nach mir selbst;
- Warum musst du sterben? Die Frage nach dem Sinn des Ganzen;
- Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Die Frage nach Gott;
- Warum soll ich andere gerecht behandeln? Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns;
- Warum glauben manche Kinder an Allah? Die Frage nach der Religion der anderen.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Vgl. Martens (1999) Philosophieren mit Kindern. S. 25ff.

<sup>87</sup> Vgl. Schweitzer (2003) Was ist und wozu Kindertheologie?

<sup>88</sup> Schweitzer (2003) Was ist und wozu Kindertheologie? S. 12, und ders. (2000) Das Recht des Kindes auf Religion. S. 27 – 38.

In den Jahrbüchern für Kindertheologie findet sich ein „reicher Schatz“ an kindertheologischen Äußerungen. In vielen Beispielen wird gezeigt, wie Kinder sich Gott vorstellen, welche Zusammenhänge sich für sie in den biblischen Geschichten zeigen und wie sie das Wirken von Jesus einschätzen. Gleichzeitig wird deutlich, welche lebensweltliche Verankerung dieses Denken bei den Kindern erfährt.

Im Zusammenspiel von kindlichen Äußerungen, Deutungen, Vorstellungen und dem Nachdenken darüber, ist eine Theologie der Kinder auszumachen. Reflexion erfordert Vor-Wissen, das den Kindern nicht vorenthalten werden darf, nur weil man von einer genuinen Kindertheologie ausgeht.

### **2.5.2 Zweiter Bereich: Theologie für Kinder**

Kinder bringen theologische Vorstellungen mit, die sie durch ein bestimmtes Vor-Wissen entwickelt haben. Vielfältige Einflüsse machen sich dabei bemerkbar. Die Geschichten, die Kinder gehört haben,<sup>89</sup> zeigen genauso Wirkung, wie Bemerkungen Erwachsener oder anderer Kinder. Wo die religiöse Sozialisation fehlt oder zumindest nicht mehr im gleichen Maße verankert ist wie noch vor einigen Jahrzehnten, können Kinder große Schwierigkeiten haben, ihre Gedanken und Vorstellungen einzusortieren oder für sich zu ordnen.

Die von der Entwicklungspsychologie benannten naiven Theorien<sup>90</sup> der Kinder belegen, dass diese abhängig sind von einem spezifischen Wissen, das Kinder in einem speziellen Bereich haben. Als anthropologische Grundkomponente zeigt sich nicht ein intuitives Wissen über eine spezielle Religion, sondern vielmehr das Bedürfnis der Suche nach Sinn und Kontingenz im eigenen Erleben. Religiöses bereichsspezifisches Wissen ist in hohem Maße von außen geprägt. Religion ist zumeist umweltspezifisch bestimmt, d.h. welcher Religion man angehört, wird überwiegend

---

<sup>89</sup> Fast alle Kinder kennen Märchen. Gerade in ihnen sind religiöse Vorstellungen mehr oder weniger offen oder verborgen enthalten, die die Kinder in ihrem Denken beeinflussen. So z.B. Marienkind; Der Teufel mit den drei goldenen Haaren; Der Schneider im Himmel u.a. von den Brüdern Grimm. Genauso auch die Märchen aus tausendundeiner Nacht, die eine fremde Religion als Grundlage haben.

<sup>90</sup> Siehe dazu ausführlich Kapitel 5.

durch die Eltern vorentschieden. Wie viel Kinder über „ihre“ Religion wissen, hängt von verschiedenen Faktoren ab (Sozialisation, Ausprägung im Elternhaus und Kindergarten und nicht zuletzt von schulischem Religionsunterricht). Kinder brauchen Informationen über ihre Religion und Deutungsangebote für ihre Religiosität, um eigene Vorstellungen weiter entwickeln zu können, um ins Gespräch mit anderen kommen zu können. Daher ist eine Theologie für Kinder unabdingbar. Sie darf nicht verstanden werden als Möglichkeit, Kindern fachwissenschaftliche Theologie in abgeschwächter Version „zu verabreichen“, oder als geschönte Theologie, die auf die schwierigen Themen verzichtet.<sup>91</sup> Vielmehr geht es darum, den Wissensvorsprung der Erwachsenen für die Kinder fruchtbar zu machen und ihnen Impulse für ihre Entwicklung anzubieten, ihnen die elementaren Inhalte der biblischen Botschaft in Form der Geschichten und Erzählungen von Gott, Jesus und den Menschen und deren Glauben nahe zu bringen. Die Gefahr der indoktrinären Vorgehensweise ist insofern nicht gegeben, weil ansonsten der Grundsatz der kindlichen Wertschätzung obsolet würde und es zudem „nicht um die Vermittlung eines bestimmten Glaubensgutes“<sup>92</sup> geht. Mit einem reichen Fundus an Geschichten können Kinder ihre Theologie noch weiter entwickeln, weil sie auf eine größere Bandbreite der spezifischen Inhalte zurückgreifen können. Zugleich können sie ihre Vorstellungen einordnen und von diesem Standpunkt aus weiterdenken. Reflexion ist dann erst wirklich möglich. Damit Kinder eine Möglichkeit finden, ihre Vorstellungen auszudrücken, sich dadurch weiterzuentwickeln und sich mit anderen auszutauschen, ist es notwendig, mit ihnen ins Gespräch zu kommen.

### 2.5.3 Dritter Bereich: Theologisieren mit Kindern

Sich mit den Kindern gemeinsam auf ein Fragen und Suchen nach Antworten oder Antwortmöglichkeiten begeben, vielleicht Lösungen für theologische Probleme finden, ist das vorrangige Betätigungsfeld und religionspädagogische Praxis der Kindertheologie.<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> Vgl. Bucher (1995) Das Kind: gefügiges Wachs. S. 12.

<sup>92</sup> Freudenberg-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 31.

<sup>93</sup> Vgl. Schweitzer (2003) Was ist und wozu Kindertheologie? S. 12f.

In theologischen Gesprächen werden die Bereitschaft des Hinhörens, des Wahrnehmens, des Akzeptierens anderer Meinungen und Deutungen gefordert. Es sollen argumentative Wege beschritten werden, die sich auf den Glauben der Gesprächspartner beziehen, was einen entscheidenden Unterschied zum Philosophieren mit Kindern macht, das auf der unpersönlichen Ebene bleiben kann (und meist auch soll).<sup>94</sup> Besonders den Fragen der Kinder wird großen Raum geschenkt.<sup>95</sup> Sie sind der Ausgangspunkt, an dem sich Kinder im Denken üben und in ihren Antworten fordern sie alle beteiligten Gesprächspartner, einschließlich der Erwachsenen, heraus.

Theologische Gespräche entwickeln sich nicht immer spontan, wenn die Frage eines Kindes plötzlich im Raum steht. Vielmehr werden sie durch Angebote seitens des Lehrers initiiert. Dabei sind theologische Gespräche nicht Sache der Lehrenden, sondern die Kinder sind in hohem Maße gleichberechtigte Partner in der Gestaltung und im Verlauf des Gesprächs. Dazu ist es wichtig, dass die Inhalte so angeboten werden, dass sie an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen, sie zum Nachfragen und Nachdenken animieren.<sup>96</sup> Verschiedene Medien sind dazu geeignet, wie Texte, Bilder und auch Aktionen. Sie sind so auszuwählen, dass sie „als symbolisch vermittelte auf Dechiffrierung drängen.“<sup>97</sup> Theologische Gespräche finden bei Kindern großen Anklang, weil *sie* gefragt sind und *ihre* Vorstellungen einbringen können und miteinander ins Gespräch kommen. Kinder werden dadurch zu Experten untereinander. Gelungene theologische Gespräche sind aus Sicht von Schülern dann gegeben, „wenn die Fragen so gut sind, dass sie tatsächlich anregen, darüber nachzudenken. Dann redet plötzlich nicht der Lehrer mit einem Schüler, sondern die Schüler miteinander und die anderen hören zu. Dann ist es richtig interessant.“<sup>98</sup> Aktuelle Studien zu Schülern als Lehrende zeigen auf, dass Kinder gerade vom unterschiedlichen Wissensstand in heterogenen Lerngruppen profi-

---

<sup>94</sup> Vgl. Martens (2005) Kinderphilosophie und Kindertheologie. S. 23.

<sup>95</sup> Vgl. Oberthür (1995) Kinder und die großen Fragen.

<sup>96</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2003) Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. S. 271.

<sup>97</sup> Petermann (2002) Religion zur Erfahrung bringen. S. 244, und ders. (2002) Wie können Kinder Theologen sein? S. 127.

<sup>98</sup> Oberthür (2006) Wo ist das Kind, das ich gewesen? S. 85.

tieren, wenn ihnen die Möglichkeit zu eigenem Forschen gegeben wird, zu dem die Lehrerin nur die „Initiation“ gibt.<sup>99</sup> Übertragen auf theologische Gespräche bedeutet dies, dass Kinder sich mit den verschiedenen Deutungen ihrer Mitschüler und der Lehrkraft auseinandersetzen. In einer durch Pluralität geprägten Gesellschaft<sup>100</sup> spiegelt sich diese Heterogenität in einer Klasse wieder, und ebenso wenn aus Diasporagründen<sup>101</sup> Kinder verschiedener Jahrgänge im Religionsunterricht zusammengefasst werden. Hier werden automatisch verschiedene Interpretationen in die Klasse oder Lerngruppe hineingetragen. Auf diese Weise werden Kinder im theologischen Gespräch zu Lernenden und Lehrenden zugleich und bringen auch die Erwachsenen dazu, sich auf die Suche nach Antwortmöglichkeiten zu begeben. Die „radikal offene Haltung“<sup>102</sup> der Lehrkraft überträgt sich auf die Kinder und ermöglicht so eine Weiterentwicklung für alle. Theologische Gespräche können jedoch nicht auf der Kinder/Schüler-Ebene verweilen, sondern sie brauchen Deutungsangebote durch den Lehrer. Verschiedene Ebenen der Kommunikation werden hierbei angesprochen, die sich auf die Inhaltsebene und die Beziehungsebene eines Gesprächs beziehen.<sup>103</sup>

Alle drei benannten Bereiche der Kindertheologie sind aufeinander angewiesen. Bildung als Selbstbildung findet statt, wo Differenzen zwischen dem eigenen und fremden Wissen erkennbar sind und das Subjekt versucht, dies auszugleichen,<sup>104</sup> wo zugleich immer wieder neue Differenzen durch Angebote entstehen und wo es eine Möglichkeit gibt, dies zu ar-

---

<sup>99</sup> Vgl. Hagstedt (2007) Unterricht im Unterricht. S. 59f, mit dem Hinweis, dass Wagschein bereits dazu Forschungen anstellte. Wagschein u.a. (1973) Kinder auf dem Weg zur Physik.

<sup>100</sup> Vgl. Nipkow (1998) Bildung in einer pluralen Welt; und Schwab (2002) Eltern, Kinder und die Religion. S. 34f.

<sup>101</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Jahrgangsmischung im Religionsunterricht. S. 196.

<sup>102</sup> Es fällt Lehrenden schwer, in dieser Weise Kindern und Jugendlichen zu begegnen, da dies eine völlig neue Rolle ist. Vgl. dazu auch Pfeiffer (2002) Philosophieren in der Grundschule. S. 241. Deshalb wird von einer radikal offenen Haltung gesprochen, um den besonderen Charakter zu betonen, der nicht verwechselt werden sollte mit der Haltung, „das Kind dort abzuholen, wo es steht“. Hier wird zwar die Ebene des Kindes berücksichtigt, jedoch in dem Sinn, dass von dort aus Veränderungen des kindlichen Verständnisses erreicht werden sollen.

<sup>103</sup> Siehe dazu ausführlicher Kapitel 7.

<sup>104</sup> Vgl. Kropač (2006) Kindertheologie. S. 90.

tikulieren. In der Theologie *der* Kinder zeigt sich deren Denken, in der Theologie *für* Kinder werden sie zu Weiter-Denken und Nach-Denken angeregt und theologisches Wissen an Kinder weitergegeben, das schließlich im Theologisieren *mit* Kindern seine Ausdrucksform findet.

## 2.6 Der Lehrer als Theologe

Kinder und Jugendliche brauchen und wollen ein Gegenüber, an dem sie sich messen, orientieren, positionieren und auch „abarbeiten“ können. In theologischen Gesprächen und anderen Formen des Theologisierens mit Kindern muss sich die Lehrkraft selbst zu Religion, Kirche und Glaube verhalten, sie muss eine eigene Position des Glaubens einnehmen. Der Lehrer selbst ist gefragt, wenn es um weitergehende Deutungsangebote geht. Er kann sich nicht auf eine wissenschaftliche Position reduzieren oder zurückziehen, sondern ist, wenn er die Kinder als Theologen annimmt, selbst gefordert, seine Theologie, sein Verständnis von Gott, seine Reflexionen über seinen Glauben in das Gespräch mit einzubringen. Eine Annahme des Kindes als Theologe bedeutet ganz explizit, dass auch der Lehrer als Theologe sichtbar sein muss. Theologie ist „eine spezifische Form des christlichen Glaubens, nämlich diejenige der gedanklichen Durchdringung, Reflexion und Überprüfung, [die] also der denkenden Rechenschaft über den christlichen Glauben dient.“<sup>105</sup> Die eigentliche Begründungsaussage für Kinder als Theologen, fordert im Umkehrschluss gerade auch den Lehrer heraus. Hierin liegt der Mehrwert, mit Kindern zu theologisieren gegenüber einem bloß hermeneutischen Religionsunterricht, bei dem sich der Lehrer durchaus auf die wissenschaftliche Position reduzieren kann.

Nimmt der Lehrer die Kinder als Theologen ernst, begegnet er ihnen auf Augenhöhe<sup>106</sup>. Das fordert heraus und erfordert, dass nicht nur eine Aussage von den Schülern erwartet werden darf, die deren tatsächliches Denken widerspiegelt und nicht das, „was der Lehrer hören will“<sup>107</sup>, sondern

---

<sup>105</sup> Härtle (2004) Was haben Kinder in der Theologie verloren? S. 23. Kursiv im Original.

<sup>106</sup> Harz (2006) Kinder und Religion. S. 26.

<sup>107</sup> Dieser Terminus bezieht sich auf die Annahme, dass Schüler in der Regel gewohnt sind, mit ihren Antworten den Lehrer zu befriedigen, um gute Noten zu erhalten, und

dass auch die tatsächliche Ansicht und Position des Lehrers sichtbar wird. Unter der Voraussetzung, dass er sich immer wieder fachwissenschaftlich mit dem aktuellen Thema und den Inhalten des Fachs Religion auseinandergesetzt hat, ist davon auszugehen, dass hier nicht bloßes Meinen<sup>108</sup>, sondern tatsächliches Wissen in seine Aussagen einfließt und die Schüler so eine eigene Position finden können.

Möglich wird dies nur, wenn der Lehrer sich mit Antworten auf Fragen der Kinder zunächst zurückhält und die Kinder zu ihren Fragen Antworten finden lässt. Wie oben ausgeführt, haben Kinder zumeist schon eigene Antworten<sup>109</sup>, wenn sie eine Frage aufwerfen und wollen ihre Antwort mit denen anderer in Beziehung setzen oder weiterführende Antworten haben. Erst indem der Lehrer den Kindern Diskursfähigkeit zuspricht, können sich eigenständige theologische (und auch philosophische) Antworten und Deutungen ergeben. So verlangt das Theologisieren einen veränderten Unterrichtsstil<sup>110</sup>, indem der Erwachsene sich zurücknimmt und dem Denken der Kinder Vorrang gewährt.

Die bereits angesprochene nicht wertende „radikal offene Haltung“ auf Seiten des Lehrers kann nur dann eine „radikal offene Haltung“ auf Seiten der Schüler evozieren, wenn sie diese als authentisch erleben, wenn sie sich im Lehrer als vorbildhaft zeigt. Besonders deutlich wird dies, wo die Lehrkraft in einem umgekehrt asymmetrischen Kommunikationsverhältnis sich als Lernender offenbart. Kinder und Jugendliche erfahren dadurch, dass der Andere als Anderer anzuerkennen ist. Sie erfahren, dass es unterschiedliche Vorstellungen gibt, daher keine Vorstellung oder Meinung allein Gültigkeit besitzt oder für immer Bestand hat, vielmehr immer wieder neu zu hinterfragen ist.

Werteerziehung als ein Aspekt von Bildung<sup>111</sup> kann hierdurch quasi im Vollzug des Unterrichtsgeschehens erfolgen. Dafür stehen Kindertheologen ein, von denen drei näher vorgestellt werden sollen.

---

nicht so sehr, dass ihre gut begründeten Ansichten gefragt sind.

<sup>108</sup> Vgl. dazu Kapitel 8 und besonders 9.

<sup>109</sup> Nur aus einem Wissen heraus kann man Fragen stellen. Sie sind Ergebnisse vorausgegangener „denkender Erfahrung“. Vgl. Ritz-Fröhlich (1992) Kinderfragen im Unterricht. S. 9, mit Bezug auf John Dewey, ohne Angabe.

<sup>110</sup> Vgl. Freudenberg-Lötz (2007) Jahrgangsmischung im Religionsunterricht. S. 198.

<sup>111</sup> Vgl. dazu Kapitel 6.

### 3. Darstellung

#### Vertreter der Kindertheologie

In den Jahrbüchern für Kindertheologie zeigen viele Autoren, wie Theologisieren mit Kindern möglich ist. Der Kreis derjenigen, die damit Erfahrungen gemacht haben, ist groß, sie alle zu benennen kaum möglich. Im Folgenden werden drei relevante Vertreter näher vorgestellt, die unterschiedliche Schwerpunkte haben. Diese seien hier kurz benannt:

Rainer Oberthür hat das Philosophieren als Methode für den Religionsunterricht fruchtbar übertragen und gibt Beispiele erfolgreicher Anwendungen. Anton Bucher zeigte in empirischen Forschungen kindertheologisches Denken auf und entwickelte den Begriff Kindertheologie. Petra Freudenberger-Lötz schließlich bietet vielfältige direkt umzusetzende Möglichkeiten des Theologisierens mit Kindern und öffnete den Blick für die Professionalisierung der Lehrer in diesem Bereich.

Die drei Autoren werden dazu nach folgenden Kriterien untersucht: Welches Bild vom Kind haben sie, wie sehen sie den Lehrer oder Gesprächsleiter, welche Funktion hat für sie das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen? Der jeweiligen Darstellung ist zunächst ein Kurzporträt vorangestellt, eine Auswahl an kindertheologisch relevanter Literatur sowie eine Kernaussage zur Thematik.

##### 3.1 Rainer Oberthür: „... wer nicht fragt, bleibt dumm!“

\*1961. Religionspädagoge und Dozent am Katechetischen Institut Aachen, Lehrer an einer katholischen Grundschule. 1991 erste Veröffentlichung zum Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht, seither zahlreiche Veröffentlichungen auch unter der Prämisse Theologisieren mit Kindern.

*Kinder und die großen Fragen* (1995), *Kinder fragen nach Leid und Gott* (1998), *Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen* (2000), *Neles Buch der großen Fragen* (2002), *Neles Tagebuch* (2006).

Er vertritt eine Religionspädagogik, die den Schüler/die Schülerin als eigenständiges Subjekt religiösen Lernens sieht.<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> Vgl. ebd. Oberthür (2002): Umgang mit Bibelwort-Karteien, in: Adam/Lachmann (2002) Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. S. 198.

Zitat: „*Im Religionsunterricht geht es weder um ein Eintrichten und Überstülpen fertiger Antworten noch um eine Verabsolutierung der Perspektiven und Wahrheiten der Kinder, wohl aber um ein aktives Hineinverwickeln der Schüler in einen Frage- und Antwortprozess, also um eine Weiterführung jener Erfahrungs- und Lerngeschichte der Menschen mit Gott und mit Jesus, dem Bild des lebendigen und unsichtbaren Gottes.*“<sup>113</sup>

### 3.1.1 Vorstellung:

Rainer Oberthür fragt als einer der ersten nach der Möglichkeit, mit Kindern im Religionsunterricht zu philosophieren. Bereits 1991 ergeben sich für ihn aus dem Philosophieren mit Kindern „Impulse und Herausforderungen für den Religionsunterricht“.<sup>114</sup> Oberthür verwendet den Begriff Theologisieren mit Kindern oder Kindertheologie selbst nicht, ist aber in den Kanon der Kindertheologen einzuordnen und sieht sich selbst auch dort verortet. Im Zuge seiner Arbeit mit Kindern entwickelte er didaktische Materialien, z.B. 1995 die Psalmwortkartei. Die 1998 entstandene *Gewitternacht-Kartei*<sup>115</sup>, nach dem Buch *Gewitternacht* von Michelle Lemieux<sup>116</sup>, ist eine Arbeitshilfe (nicht nur) für den Religionsunterricht. Die auf den Karten durch Bilder und Texte angeschnittenen Fragen philosophischer und theologischer Art, regen zum Nachdenken an und lassen sich als Initiierung eines philosophischen/theologischen Gesprächs einsetzen.

Oberthür stellt die Frage in den Mittelpunkt des Religionsunterrichts. Daher ist es nicht verwunderlich, dass er das Philosophieren mit Kindern als Weg auch für den Religionsunterricht aufnimmt. Mit der Arbeitshilfe „Kinderfragen – Kindergedanken. Gedichte, Geschichten und Bildern zum Nachdenken und Staunen“<sup>117</sup> benennt er deutlich die Affinität zur Philosophie und besonders zum Philosophieren. Sie ist entstanden „zum einen aus meinen [Oberthürs, I.S.-W.] Gesprächen mit Kindern, zum an-

---

<sup>113</sup> Oberthür (2002) Ohne Fragen würde der Religionsunterricht nicht entstehen. S. 159.

<sup>114</sup> Oberthür (1992) „...wer nicht fragt, bleibt dumm!“ S. 786 und vgl. ders. (1991) Kinderfragen – Kindergedanken.

<sup>115</sup> Oberthür/Mayer (1998) *Gewitternacht-Kartei*.

<sup>116</sup> Lemieux (1996) *Gewitternacht*.

<sup>117</sup> Oberthür (1991) Kinderfragen – Kindergedanken.

deren aus meiner Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Diskussion um Fragen der Kinderphilosophie.”<sup>118</sup> Auch für Oberthür ist der Ausgangspunkt allen Philosophierens und damit Fragens das Staunen, das durch das Denken nicht aufgehoben wird.<sup>119</sup> Die Veröffentlichungen zum Philosophieren mit Kindern regen ihn an, nach den Geschichten und Arbeitshilfen, die Methoden für den Religionsunterricht zu übernehmen bzw. zu modifizieren und dabei die Fragen des Kindes in den Mittelpunkt des Religionsunterrichts zu stellen. Die Fragen sind in einer „Verflechtung von philosophischem und theologisch-biblischem, pädagogischem und religionspädagogischen Wert (...) zu sehen.“<sup>120</sup> Sie führen zu einem Lernen durch Vergegenwärtigen.

Dialog versteht Oberthür nicht allein als Gespräch, sondern als Austausch, als ein *Prinzip* des miteinander Umgehens. Im Dialog hat man die Chance, dem anderen dessen eigenes Denken deutlicher zu machen. Durch Nachfragen, Pointieren, Zusammenfassen und Präzisieren werden bisweilen die Gedanken und Fragen offenbar. „Im Gespräch mit den Kindern sind wir nicht selten in der ungewöhnlichen Situation, den Kindern ihre eigene Fragen und Gedanken selbst verständlicher zu machen.“<sup>121</sup>

### 3.1.2 Vorstellung vom Kind / Rolle des Kindes / Altersbegrenzung

Oberthür ist in erster Linie Religionspädagoge für die Grundschule. Als solcher versteht er sich und sein Engagement. Er konstatiert: „Die »Lebenswelten Jugendlicher« scheinen religionspädagogisch entdeckt, wenn auch noch lange nicht erschlossen zu sein“ und versteht sich als „Anwalt der Grundschule“.<sup>122</sup> Daher sind die meisten seiner Arbeitsvorschläge und Arbeitsmaterialien für diese Schulstufe ausgelegt. In der Regel hat er 8 – 12 Jährige „vor Augen“, sieht „aber die Grenzen nach oben und unten als offen an.“<sup>123</sup>

---

<sup>118</sup> Oberthür (1991) Kinderfragen – Kindergedanken. S. 5.

<sup>119</sup> Vgl. Oberthür (1993) Staunen – Fragen – Nachdenken – Sprechen. S. 417.

<sup>120</sup> Oberthür (1995) Wer fragt, weiß schon was! S. 51.

<sup>121</sup> Oberthür (2002) Ohne Fragen würde der Religionsunterricht nicht entstehen. S. 158.

<sup>122</sup> Oberthür (1993) Religion mit Kindern. S. 287.

<sup>123</sup> Oberthür (1991) Kinderfragen – Kindergedanken. S. 7.

Er spricht immer von Kindern, nicht von Schülerinnen und Schülern. Gerade dadurch ist das Konzept nicht nur auf Schule beschränkt, sondern bezieht alle kindlichen Lebenswelten mit ein. Trotzdem beschreibt Oberthür ausschließlich schulische Situationen.

Kinder sind selbständig denkende Menschen. Und zwar schon von klein auf. Sie kommen in die Schule mit eigenen Vorstellungen und Fragen. Es gilt, diese Fragen aufzuspüren und „einen Umgang mit Kindern, der sie stumm macht und wissend verdummen lässt, ihre ureigenen Interessen und Fragen mit Antworten zuschüttet, die ein weiteres Fragen unterbinden“ endlich auch in der Schule zu unterlassen. Da sich Kinder kaum dagegen wehren können, dass ihre Fragen nicht wahrgenommen, noch weniger aufgenommen werden, werden sie das Fragen früher oder später einstellen, alles Nachdenken über Religion ebenfalls. Zu verlangen, dass sich Kinder dennoch für Religion interessieren und sie nicht ablehnen, weiter darüber nachzudenken, ist dann unrealistisch.<sup>124</sup>

So ist es für Oberthür wichtig, die „Langzeitwirkung“ seines Unterrichts nachzuweisen. Er befragte Jugendliche im Alter von 16 und 17 Jahren, die an seinem Religionsunterricht in der Grundschule teilnahmen. Sie empfanden diesen Unterricht als befähigend. Ihr Selbstwertgefühl wurde gestärkt, sie lernten zu argumentieren, sich in theologischen Fragen und Themen zu orientieren und eine eigene Meinung zu finden. Erst in der Oberstufe erleben die Schüler einen nach ihrem Empfinden gleichermaßen guten Unterricht. Durch diese Befragung wird gezeigt, dass Grundschulkinder in einem anders strukturierten Unterricht offenbar eher unterfordert als überfordert werden, was sich in die Sekundarstufe I fortsetzt. Demgemäß sind Jugendliche in das Konzept explizit einzubeziehen.<sup>125</sup>

Die Arbeitshilfe „Kinderfragen – Kindergedanken“ ist eine Sammlung von Texten aller möglicher Gattungen: Gedichte, Märchen, Geschichten, kleine philosophische Texte, Bildergeschichten, Rätsel und vieles mehr. Sie sind thematisch (vor-)geordnet und mit Fragen von Kindern kombiniert. Oberthür setzt somit die Aussagen und Fragen der Kinder bereits

---

<sup>124</sup> Vgl. Oberthür (1991) Kinderfragen – Kindergedanken. S. 105.

<sup>125</sup> Vgl. Oberthür (2006) Wo ist das Kind, das ich gewesen? S. 82ff und ders. (2002) Das Staunen Gottes ist in uns selber. S. 102.

zu bestimmten philosophischen und theologischen Themenkomplexen in Beziehung. Sie werden derart zugeordnet, dass die kindlichen Fragen in ihrer Dimension sichtbar werden. Damit wertet er die Kinder und deren Fragen in der bis dahin gängigen Religionspädagogik auf. Eigene Kindheitserfahrungen werden erinnert, ebenfalls mit Texten in Beziehung gesetzt und damit als weitere Referenz für kindliches philosophisches Denken herangezogen.<sup>126</sup> In der Sammlung von Kinderäußerungen legt Oberthür die Dimension von Kinderfragen und -antworten offen: „Schwer ist höchstens, das Wesentliche einfach zu sagen. (...) Kinder haben eine natürliche Nähe zur Einfachheit der Tiefe. Sie können in ihrem radikalen fragenden Staunen über das Dasein von Mensch und Welt eine Tiefe des Denkens erreichen (...). Sie können sich in ihren Fragen Gedanken und Bildern ‚aufschwingen‘ zur tiefen Wahrheit des Lebens und eine Tiefe in Gott erahnen. (...) Die mögliche Tiefgründigkeit von Kindern ist aber nicht abstrakt und vergeistigt, sondern sehr konkret der Realität verpflichtet.“<sup>127</sup>

### 3.1.3 Rolle des Lehrers

Religionsunterricht *mit* Kindern steht für Oberthür im Vordergrund. Dafür muss die Lebenswelt der Kinder, deren Erfahrungen und ihre Fragen aufgenommen werden. Das kann nicht durch ein geschicktes Erfragen, sondern vor allem durch „aufmerksames Hinhören, Wahrnehmen und Zwischen-den-Zeilen-Lesen“ erreicht werden. Durch eine Vor-Auswahl von Gedichten, Geschichten, Bildern u.a. können die dahinter liegenden Gedanken und Fragen über Gott und die Welt gemeinsam mit den Schülern zum Gesprächsanlass genommen werden. Damit ist der Lehrer eindeutig derjenige, der die Materialien aussucht und auf diese Weise die Fragen der Kinder lenkt. Wenngleich Oberthür betont, dass ein solcher Unterricht nicht „durchgeplant“ werden kann, weil Kinder auch bei einer Vorauswahl auf bestimmte Themenkreise vielleicht gar nicht kommen bzw. sie eine andere Gewichtung legen als der Lehrer es erwartet. Ein Religionsunterricht *mit* Kindern verlangt vom Lehrer eine Abkehr von Religionsunterricht *für*

---

<sup>126</sup> Vgl. Oberthür (1991) Kinderfragen – Kindergedanken. S. 53.

<sup>127</sup> Oberthür (2000) Die Seele ist eine Sonne. S. 163.

Kinder. Authentizität ist vom Lehrenden gefragt, um eine Akzeptanz und Glaubwürdigkeit bei den Kindern und mit den Kindern zu erreichen.<sup>128</sup> Ebenso erfordert diese Art von Religionsunterricht eine „Rückbesinnung auf die eigene Kindheit und auf das eigene Kindsein.“<sup>129</sup>

In einem dialogisch angelegten Religionsunterricht sind „Schüler und Lehrer zugleich Fragende und Lehrende“.<sup>130</sup> Und mehr noch: ein solcherart gelebter Religionsunterricht „zielt auf die Wahrnehmung dessen, was in den Kindern steckt, auf mögliche Wege, Fragen mit Kindern zur Sprache zu bringen, was sie bewegt, und auf eine *Haltung*, den Fragen der Kinder nicht ‚ausgeliefert‘ zu sein, sondern sich zu ihnen zu stellen und mit ihnen nach Antworten zu suchen. Aus diesem Fragen und Suchen kann sich eine Spiritualität von Kindern *und* Erwachsenen entwickeln, die alle Beteiligten sowie die großen Fragen der Menschheit unbedingt ernst nimmt.“<sup>131</sup>

### 3.1.4 Funktion und Ziel des Philosophierens/Theologisierens

Die Themen der Kinderphilosophie wie z.B. Ich und Andere, Glück, Zeit oder Tod haben für Oberthür „religionspädagogische Bedeutung“.<sup>132</sup> Gerae in der ersten Arbeitshilfe „Kinderfragen – Kindergedanken“ zeigt er deutlich, dass die philosophischen Texte bzw. Texte, die eine philosophische Dimension beinhalten, richtig mit theologischen Texten verbunden, sehr gut für den Religionsunterricht geeignet sind. „Innerhalb der Unterrichtsreihe [zur ‚Zeit‘, I.S.-W.] befassten wir uns mit dem zugleich provokativen und Gelassenheit schenkenden Predigertext ‚Alles hat seine Zeit‘ (Koh 3,1-8). Die Kinder fanden ihre Lebenserfahrung in dieser schwierigen Perikope wieder – es gibt eine Zeit zum Lachen und zum Weinen – (...) Noch Monate später verwiesen Schüler an anderer Stelle auf diesen Text und unsere Gespräche über die Zeit.“<sup>133</sup> Oberthür zeigt so die Nachhaltigkeit der sinnhaften Beschäftigung mit philosophischen Themen und Fragestellungen auf. In der Verbindung mit theologischen Fragen und

<sup>128</sup> Vgl. Oberthür (1993) Religion mit Kindern. S. 288ff.

<sup>129</sup> Oberthür (1993) Religion mit Kindern. S. 294.

<sup>130</sup> Oberthür (1993) Staunen – Fragen – Nachdenken – Sprechen. S. 417.

<sup>131</sup> Oberthür (2000) Die Seele ist eine Sonne. S. 13.

<sup>132</sup> Vgl. Oberthür (1991) Kinderfragen – Kindergedanken. S. 6.

<sup>133</sup> Oberthür (1991) Kinderfragen – Kindergedanken. S. 54f.

Texten werden deren Inhalte stärker und nachhaltiger erschlossen. Demgemäß sieht er „[d]as gemeinsame Interesse zwischen dem Philosophieren und dem Religionsunterricht mit Kindern (...) darin, dass es beiden um das Begleiten von Kindern geht, um ihr Denken und ihr Verstehen, um ihre lebensbedeutenden Fragen...“.<sup>134</sup>

Philosophieren und Theologisieren sind nicht ausschließlich mit der Methode des Dialogs durchführbar. Der Dialog oder das Gespräch sind wichtige Bestandteile. Genauso wie Stilleübungen, Meditationen, Bildbetrachtungen, Bilder malen, Fühlen von Gegenständen, Empathieerfahrungen und deren Aktivierung. Je nach Erfahrung der Kinder können die Gesprächsanteile stärker oder schwächer ausgeprägt sein. Oberthür plädiert auch deshalb für „die größtmögliche methodische Vielfalt bzw. der ‚Hinwege‘ zu Dialogen ...“.<sup>135</sup>

So wie es verschiedene Wege zum Philosophieren und Theologisieren gibt, so beschreibt Oberthür verschiedene theoretische Zugänge zum religiösen Lernen. Keine religionspädagogischen Schlagworte; sondern „verschiedene Blickrichtungen“ auf „immer dasselbe unter immer anderen Vorzeichen“ gibt er vor: Lernen im und in Fragen, Lernen durch Vergewärtigen, Lernen durch elementare Zugänge, Lernen als Dialog, Lernen in Metaphern und Symbolen, Lernen als ästhetische Bildung, Lernen im ethischen Urteilen und Handeln, Lernen als Subjekt, Lernen im theologischen Horizont. Immer ist die Bibel der unhintergehbare Mittelpunkt des Religionsunterrichts.<sup>136</sup>

Oberthür ist Vertreter sowohl der gesprächsorientierten Theorie als auch der Haltungstheorie. Zunächst liegt der Schwerpunkt darauf, dass Kinder eine Haltung gegenüber der Welt, dem Andern, der Religion und Gott einnehmen und sie sich bewusst machen. In der Auseinandersetzung werden die der Haltung zu Grunde liegenden Begriffe untersucht. Eine Deutung von (theologischen) Symbolen bzw. deren Bedeutungsgehalt sich klar zu machen, ist ein Hauptanliegen von Oberthür.<sup>137</sup> Letztlich dient das Philosophieren mit Kindern vor allem zur Vorbereitung auf die wichtigen theologischen Fragen, besonders der Auseinandersetzung mit Gott. Gott

---

<sup>134</sup> Oberthür (1993) Staunen – Fragen – Nachdenken – Sprechen. S. 418.

<sup>135</sup> Vgl. Oberthür (1993) Staunen – Fragen – Nachdenken – Sprechen. S. 417.

<sup>136</sup> Oberthür (1998) Kinder fragen nach Leid und Gott. S. 21ff.

<sup>137</sup> Vgl. auch Oberthür (1988) Sehen lernen.

ist gesellschaftlich, theologisch und psychologisch frag-würdig. In den Grundschulwerken wurden lange Zeit Gewissheiten über Gott vermittelt. So z.B. im „Grünen Katechismus“ (von 1955), der genau über Gott Bescheid wußte, ihn als ewig, unveränderlich, allgegenwärtig, allwissend, allweise, allmächtig, unendlich heilig und gerecht, unendlich gütig, barmherzig und langmütig, unendlich wahrhaft und treu beschrieb.“<sup>138</sup> Für Oberthür ein nicht länger haltbarer Zustand: „So muß m.E. schon der Grundschulunterricht (...) Gottes ‚Frag-würdigkeit‘ berücksichtigen, ihn in den Fragehorizont rücken, einmal um dem Kind gerecht zu werden, zum anderen aber auch, um dem Anspruch der christlichen Religion gerecht zu werden.“<sup>139</sup> Nicht die vorgeblich Gewissheit vermittelnde Antwort auf Gott sieht er im Vordergrund, sondern die Frage selbst, der sich die Kinder stellen und die sie stellen, *ohne* eine Antwort unbedingt haben zu müssen oder zu wollen.<sup>140</sup>

Religiöse Erziehung und religiöses Lernen ist für Oberthür ohne Fragen nicht denkbar: „Zum religiösen Verstehen gehört das Fragenlernen, denn Fragen spiegeln das Ringen um Erkenntnis.“<sup>141</sup> Unterricht muss ein Ort sein, in dem diese Fragen zur Sprache gebracht werden dürfen. Zudem hat er eine soziale Funktion, die über den Inhalt hinaus geht. „Der Religionsunterricht eröffnet Raum für Dialoge über das, was die Kinder bewegt.“<sup>142</sup> Wegen der Beeinflussung durch Medien und zunehmende Vereinzelung brauchen Kinder Gemeinschaftserlebnisse, die ihren Zukunftsängsten entgegenwirken und sie erfahren lassen, dass es vielfältige Lebensstile und Werteinstellungen gibt und Handlungs- und Hoffnungsperspektiven entfaltet werden können.<sup>143</sup> Das Philosophieren und das im Religionsunterricht daraus entwickelte Theologisieren ist dafür die ideale Grundlage.

Das zeigt Oberthür anhand von Fragen nach Tod, Sterben und dem Leid sowie der Ungerechtigkeit in der Welt. Es sind solche Themen, die Kin-

---

<sup>138</sup> Oberthür (1991) Kinderfragen – Kindergedanken. S. 91.

<sup>139</sup> Oberthür (1991) Kinderfragen – Kindergedanken. S. 92.

<sup>140</sup> Vgl. Oberthür (1998) Kinder fragen nach Leid und Gott. S. 36ff. und ders. (2002) Das Staunen selber. S. 95.

<sup>141</sup> Oberthür (1993) Religion mit Kindern. S. 291.

<sup>142</sup> Oberthür (1993) Religion mit Kindern. S. 291.

<sup>143</sup> Vgl. Oberthür (1993) Religion mit Kindern. S. 292f.

der bewegen, ihre soziale Dimension berühren und ihnen fast alltäglich begegnen, sei es durch mittelbare (Fernsehbilder und –nachrichten, Erzählungen) oder unmittelbare (Tod des Haustiers oder von Großeltern, Streit mit Freunden und Geschwistern) Begegnungen. Oberthür hat speziell diesem Themenfeld einen ganzen Band gewidmet. Hier stellt er verschiedene Möglichkeiten zur Behandlung der Theodizeefrage im Unterricht vor. Neben biblischen Zugängen wählt Oberthür außerdem den Zugang über philosophische Texte und nimmt die Kinder mit hinein in philosophisches Denken, auch über Gott. Daraus entwickeln sich theologische Fragen, die im Theologisieren bedacht werden.<sup>144</sup> „Dieser [dargestellte, I.S.-W.] Querschnitt durch die Gedankenwelt der Kinder legt die Vielfalt und Komplexität ihrer Vorstellungen offen.“ Sie denken eben nicht eindimensional in „Kategorien von Lohn und Strafe“, sondern sie stellen „Gottes Macht durchaus in Frage“.<sup>145</sup> Daher ist für Oberthür die Rückbesinnung auf die sich zu den Fragen ergebenden Antworten aus der „befreienden christlichen Botschaft“<sup>146</sup> unabdingbar. Sie ist die Grundlage, die den Fragen und damit dem Leben Sinn verleiht. In diesem Sinne ist das Philosophieren immer Vorbereitung auf das Theologisieren und für Oberthür auch eine Hinführung zum Glauben.

### 3.1.5 Kritik:

Oberthür ist in erster Linie Didaktiker. Ihm sind eine Fülle von Materialien und Hinweise auf einsetzbare Literatur für das Theologisieren mit Kindern zu verdanken. Da er zunächst die Ideen der Kinderphilosophie übernommen hat, sind die Materialien auch sehr gut für das Philosophieren mit Kindern einsetzbar. Sehr früh schon hat er eine Sammlung von Texten vorgelegt, die für das Grundschulalter geeignet ist. Aus der religionspädagogischen Perspektive ist es evident, die Grundschule im Blick zu haben. Während in den Anfangsjahren des Philosophierens mit Kindern vor allem Hochbegabte und außerschulische Lernorte das Befähigungsfeld waren, ist das Theologisieren mit Kindern, und dazu zählt

---

<sup>144</sup> Vgl. Oberthür (1998) Kinder fragen nach Leid und Gott. S. 120ff.

<sup>145</sup> Oberthür (1998) Kinder fragen nach Leid und Gott. S. 121.

<sup>146</sup> Oberthür (1993) Religion mit Kindern. S. 293.

Oberthür als Vertreter von Anfang an, immer schon schulisch verortet. Seine Veröffentlichungen sind vor allem didaktische Materialien, weniger theorielastig und ausdrücklich praxisbezogen und -erfahren. Zu Beginn seiner Arbeiten lag das Interesse vor allem auf den Fragen der Kinder *an sich*. 1995 jedoch wurde den Fragen ein äußerer Wert beigemessen. Nun wird in vielfältiger Weise das Fragen der Kinder begründbar und im schulischen Kontext theoretisch fundiert, wenn auch schwach. Philosophieren und Theologisieren mit Kindern erhält damit den Status eines religionspädagogischen Konzepts.<sup>147</sup> Stärkere Gewichtung erhält diese „Religionspädagogik der Frage“<sup>148</sup> durch eine erneute Arbeitshilfe, die dieses Konzept als auf dem Weg begreift, der selber schon das Ziel ist.<sup>149</sup> Sie muss es wohl auch bleiben, denn der fragenorientierte Religionsunterricht lässt sich nach Oberthür „weniger systematisch als fragmentarisch, ausschnittsweise und in enger Verbindung zwischen Theorie und Praxis entwickeln und darstellen.“<sup>150</sup> Seine Arbeitshilfe ist daher als Wegbeschreibung zu einem fragenorientierten Religionsunterricht zu sehen und als Anleitung, die Fragen der Kinder auszuhalten. *Kinder und die großen Fragen* und *Kinder fragen nach Leid und Gott* bieten nachträglich die theoretischen Untermauerungen für die Praxis eines Unterrichts des an der Person orientierten religiösen Lernens.<sup>151</sup> Dem fügt er eine Sammlung von Kinderäußerungen an, die das Ergebnis seines religionspädagogischen Wirkens sind.<sup>152</sup> Hierin zeigt er die Entwicklungsmöglichkeiten beim Theologisieren, indem er insgesamt eine Steigerung in der Themen- und Methodenwahl vorstellt, die letztendlich in der Behandlung der Theodizeefrage mündet.<sup>153</sup>

Der Theorie der religiösen Entwicklung bei Kindern widmet Oberthür keinen Raum. Gleichzeitig kann man ihm eine gewisse romantisierende Vorstellung vom Kind nicht absprechen. Verlangt er vom Lehrer zu wer-

---

<sup>147</sup> Vgl. Oberthür (1995) Wer fragt, weiß schon was! S. 51f.

<sup>148</sup> Oberthür (1997) Fragen und Nachdenken mit Kindern. S. 4 und ders. (1998) Kinder fragen nach Leid und Gott, S. 22.

<sup>149</sup> Vgl. Oberthür (1997) Fragen und Nachdenken mit Kindern. S. 4.

<sup>150</sup> Oberthür (1997) Fragen und Nachdenken mit Kindern. S. 14.

<sup>151</sup> Vgl. Oberthür (1998) Kinder fragen nach Leid und Gott. S. 19.

<sup>152</sup> Vgl. Oberthür (2000) Die Seele ist eine Sonne.

<sup>153</sup> Vgl. Oberthür (2000) Die Seele ist eine Sonne. S. 162f.

den wie die Kinder, sich selbst an die eigene Kindheit derart zu erinnern, dass das kindliche Staunen, Sich-Wundern und Ahnen ebenso präsent sind wie Phantasie und Einbildungskraft, so setzt er voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer ebendies (wieder) erlernen müssen. Nur so könnten sie Kinder verstehen, die über diese Fähigkeiten verfügten.<sup>154</sup> Diese Haltung impliziert, dass Erwachsene die naive kindliche Haltung wieder einnehmen könnten, die sie (doch) gar nicht mehr haben können. Hinter das eigene Wissen und die eigenen Erfahrungen zurück zu gehen, ist nicht möglich. Naiv meint hier nicht kindisch, das lehnt Oberthür ab. Ein echtes Wissen gesteht er Kindern dennoch nicht zu, eher eine Ahnung: „Kinder erstauen mich immer wieder mit ihrem ‚Wissen‘ um die dunklen wie die hellen Seiten des Lebens. Dabei sind sie emotional und nachdenklich zugleich, sowohl sachlich-realistisch als auch offen für das Geheimnisvoll-Mystische, das Unsichtbare und Unbegreifliche.“<sup>155</sup> Mit ihren Äußerungen geben Kinder „Zeichen der Hoffnung“ und fordern „uns zur Wachsamkeit im Herzen und zum Handeln für Gerechtigkeit heraus.“<sup>156</sup> Eine starke Aufgabe für die Kinder!

Neben Authentizität verlangt Oberthür vom Lehrer, dass er sich auch immer auf der Metaebene bewegt. Er soll die Fragen und Themenkreise der Kinder theologisch zuordnen können, dazu die passenden Texte – sowohl aus der Kinderliteratur als auch biblische Texte – aussuchen können. Es mag sein, dass er auch dafür die „Bibel für Kinder und alle im Haus“ herausgegeben hat.<sup>157</sup> Sie eignet sich sicherlich biblische Geschichten für Kinder auszuwählen und kindertheologisch zu behandeln. Durch die beigefügten Bilder aus vielen Jahrhunderten hat der Lehrer zusätzlich didaktisches Material zur Verfügung.<sup>158</sup> Der Lehrer ist jedenfalls zu hoher Reflexivität verpflichtet, will er das Theologisieren für Kinder fruchtbar machen. Im Rahmen einer offenen Lernstruktur ist das zwingend notwendig. Vor allem in der doch sehr direktiven Herangehensweise Ober-

---

<sup>154</sup> Vgl. Oberthür (1993) Religion mit Kindern. S. 294.

<sup>155</sup> Oberthür (1998) Mit Kindern die Fragen aushalten. S. 131.

<sup>156</sup> Oberthür (1998) Kinder fragen nach Leid und Gott. S.13.

<sup>157</sup> Oberthür (2004) Die Bibel für Kinder und alle im Haus.

<sup>158</sup> Siehe dazu auch Freudenberger-Lötz (2005) Die Bibel gibt viel zum Nachdenken über mein Leben.

hürs an den derart gestalteten Unterricht ist dies erforderlich, um genau diese Struktur sich als Lehrer bewusst zu machen.

Obschon in seinen Veröffentlichung insgesamt keine große Entwicklung stattfindet, er häufig sogar redundant ist, bleibt sein Verdienst, das Philosophieren mit Kindern für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht zu haben. Außerdem rezensiert er einschlägige Literatur der Kinderphilosophie und gibt Hinweise zu Arbeitshilfen, die im Religionsunterricht genutzt werden können.<sup>159</sup> Dahingehend sind, neben „Neles Tagebuch“<sup>160</sup> und den „Arbeitshilfen zur Bibel“<sup>161</sup>, sicher noch weitere Veröffentlichungen zu erwarten.

### 3.2 Anton Bucher: „Lasst den Kindern ihren Glauben...“

\* 1960; nach Promotion in Theologie und Habilitation in Erziehungswissenschaft Professor für Religionspädagogik an der Universität Salzburg. Beschäftigt sich mit (religiöser) Entwicklung, Kindheitsglück, Psychologie und Religion, dem Weltbild von Kindern, Symbol und Symboldidaktik, ebenso Bibel und Bibeldidaktik, Spiritualität, dem Beruf des Religionslehrers und prägte den Begriff Kindertheologie. Ist Mitherausgeber der Jahrbücher für Kindertheologie und Mitarbeiter im „Akademielehrgang Philosophieren und Theologisieren mit Kindern“ des Religionspädagogischen Instituts Wien.

„Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle“ Plädoyer für die erste Naivität (1989), Kinder als Theologen? (ZRL 1992), „Da waren die Netze randvoll“ Was Kinder von der Bibel wissen. (2002), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 1 (2002) zusammen mit G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz, M. Schreiner, und Fortsetzungsbände; Spirituelle Intensiverfahrungen (Jahrbuch für Kindertheologie, 2007).

---

<sup>159</sup> Z.B. Oberthür (1997) Philosophie und Theologie von und mit Kindern. S. 411f und ders. (1995) Nachdenken und Fragen mit Kindern. S. 879 – 881.

<sup>160</sup> Oberthür (2006) Neles Tagebuch.

<sup>161</sup> Oberthür/Burrichter (2007) Arbeitshilfe zur Bibel für Kinder.

Er vertritt eine Religionspädagogik, die den Schüler als Subjekt betrachtet. Die Aufgabe der Religionspädagogik liegt nicht in der reinen Vermittlung von Inhalten, sondern in der Unterstützung, sich das Vermittelte zu erschließen, um dadurch zu Glauben zu gelangen. Der Glaube selbst ist nicht vermittelbar.

Zitat: „*Kinder werden auch als Personen geringgeschätzt, wenn ihre (theologisch bedeutsamen) Fragen belächelt, ihre Meinungen und intuitiven Erkenntnisse als naiv-kindlich abgetan werden. Werden sie permanent korrigiert oder diesbezüglich nicht ernst genommen, erlahmen die Flügel ihrer theologischen Vernunft.*“<sup>162</sup>

Eine Religionspädagogik der Kindertheologie ermöglicht neue Einblicke auch für die Erwachsenen: „*In diesem Sinne wird eine Theologie der Kinder zur heilsamen Herausforderung an uns selbst.*“<sup>163</sup>

### 3.2.1 Vorstellung:

Bucher prägte den Begriff Kindertheologie analog zur Kinderphilosophie. Er ist der erste, der von Kindern als Theologen spricht.<sup>164</sup> Ausgehend von einer Ersten Naivität, die es zu schützen und zu erschließen gilt, sieht er das Programm der Kindertheologie nicht in allem, was Menschen „unbedingt angeht“, sondern primär in der Beschränkung auf substantielle Religiosität.<sup>165</sup>

Seine Veröffentlichungen sind geprägt von der Herleitung dieser Religiosität aus den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie. Besonders Piaget dient ihm als Repräsentant einer die kognitiven Leistungen des Kindes anerkennenden Haltung, der zufolge das Kind schon über selbständige Erkenntnisse verfügt, die ihm jahrhundertelang nicht zugestanden wurden. Entgegen dem, wie es die Religionspädagogik über Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte, propagiert hat, ist dem Kind als Ko-Konstrukteur der Welt eine religiöse Eigenständigkeit nicht abzusprechen.

---

<sup>162</sup> Bucher (1994) Alter Gott zu neuen Kindern? S. 95.

<sup>163</sup> Bucher (1992) Kinder als Theologen?. S. 22.

<sup>164</sup> Bucher (1992) Kinder als Theologen?.

<sup>165</sup> Bucher (1989) „Wenn wir immer tiefer graben...“ und Bucher (2002) Kindertheologie: Provokation? S. 14f.

Bucher fragt zugleich, ob eine religiöse Mündigkeit, die durch das Programm eines Theologisierens mit Kindern besser erreicht werden kann, von der katholischen Kirche überhaupt gewollt sei. Es scheine, als ob religiöse Mündigkeit (zumindest zunächst) mit einer Entfernung von der Amtskirche einhergehe. Religiöse Mündigkeit jedoch sei wünschenswert, kann sie sich doch als Festigung der eigenen religiösen Position gegenüber z.B. „mitunter totalitärer religiöser Gruppierungen“ behaupten.<sup>166</sup>

Bucher will die „allenthalben bedrohte Kindheit“<sup>167</sup> schützen und sieht das als Aufgabe der Religionspädagogik. Intuitive theologische Bilder und Vorstellungen der Kinder sind daher nicht nur zu respektieren, sondern zu behüten. Kindliche Gottesbilder kann man aus transzendentaltholigischer Sicht so sehen: „dahinter [steht] das Wirken des geheimnishaften Gottes, der menschlichem Tun vorausliegt, dies ermöglicht und sich in ihm zeigt.“<sup>168</sup> Eine Konservierung der kindlichen Vorstellungen möchte Bucher nicht. Sie sind jedoch als Phasen in der religiösen Entwicklung ernst zu nehmen und als solche angemessen zu befördern. Kinder als eigenständige Subjekte zu sehen, bedeutet ihren Vorstellungen den Raum zur Entwicklung zu geben. Dies ist methodisch vor allem durch das Gespräch über (z.B. kindliche Gottesbilder) zu erreichen. Dazu finden sich Anregungen in der Studie zu kindlichem Bibelwissen, die Bucher zusammen mit Hanisch durchführte.<sup>169</sup>

### **3.2.2 Vorstellung vom Kind/Rolle des Kindes/ Altersbegrenzung:**

„Die Art und Weise, wie Erwachsene mit Kindern und Jugendlichen umgehen, und zwar sowohl im alltäglichen Verkehr wie in pädagogisch in-

---

<sup>166</sup> Bucher (1999) Entwicklung zur religiösen Mündigkeit. S. 13ff.

<sup>167</sup> In der Studie zu Kindheitsglück (2001) findet Bucher seine Einschätzungen von 1994, Kindheit sei „vielerorts das nackte Grauen“ (s. Anm. 168) nicht bestätigt: Kinder erleben ihr jeweiliges Umfeld in der Regel als beglückend und sind nicht weniger glücklich als Kinder früherer Zeiten. Indes sind die Einschätzungen Erwachsener zu heutigem Kindheitsglück stark geprägt von deren Erwartungen an Kindheitsglück und beziehen sich immer auf eigens erlebte Glückauslöser.

<sup>168</sup> Z.B. Bucher (1994) Alter Gott zu neuen Kindern? S. 96.

<sup>169</sup> Hanisch/Bucher (2002) Da waren die Netze randvoll.

tendierten Kommunikationszusammenhängen, ist immer beeinflußt von normativ sich auswirkenden Vorstellungen über Kindheit und Jugend. Sie ist mitbestimmt von einem Bild darüber, wie Kinder und Jugendliche ... zu sein haben.“<sup>170</sup> Das, was den alltäglichen Umgang prägt, wirkt sich, wie Bucher deutlich zeigt, auch auf Pädagogik und Religionspädagogik aus.<sup>171</sup> Parallel zur beständig veränderten Sicht auf Kindheit und Kinder verändert sich auch die Ausrichtung der Religionspädagogik. Neben der Schwarzen Pädagogik, die das Kind als böse und eigensinnig ansieht, dessen Willen entsprechend rigide zu brechen ist, steht das romantische, idealisierte Verständnis, demzufolge das Kind unschuldig, lieblich und sogar heilig ist, dem alles Böse, Negative, „Glaubenszweifel, Ängste und Sünde“ fremd sind. Eine Religionspädagogik, die dem letzteren Bild anhängt, tendiert dazu, religiöse Unterweisung rosafarben, „geradezu marzipanern“<sup>172</sup> auszugestalten („Gott ist lieb, Jesus ist lieb, ... Abel ist lieb, Josef ist lieb, lieb, lieb, lieb“) und negative Aspekte auszuklammern. Sie ist indes nicht in der Lage, das Kind mit einer eigenständigen Leistung in anthropologischer, philosophischer oder theologischer Perspektive zu betrachten. Bucher schließt sich hier der Kinderphilosophie (nach Ludwig Freese, Eva Zoller und Daniela Camhy) an und befürwortet deshalb eine Theologie der Kinder.<sup>173</sup> Gleichzeitig gibt er auch bei einer (Religions-) Pädagogik, die das Kind als selbständig denkendes Subjekt sieht, zu bedenken, dass auch dies ein Kindbild ist, in das Projektionen und selbstbezogene Wünsche von Erwachsenen einfließen und ebenfalls ein soziales Konstrukt ist.<sup>174</sup>

Dieser Sicht auf das *Kind als Subjekt*, widmet sich Bucher ausführlich. Eine phänomenologische Beschreibung des Kindseins führt zu einer Hinterfragerung der philosophisch-anthropologischen Annahmen.<sup>175</sup> Als Anhänger der Entwicklungstheorie Piagets kann er gerade die Annahme, Kinder seien eigensinnige Wesen im negativen Sinn, rigoros ablehnen. Vielmehr sind

<sup>170</sup> Hornstein (1974) Kindheit – Jugend. S. 316. Zitiert nach: Bucher (1995) Kinderbilder: Spiegel der Erwachsenen. S. 58.

<sup>171</sup> Vgl. Bucher (1995) Kindbilder: Spiegel der Erwachsenen. S. 58ff.

<sup>172</sup> Bucher (1995) Das Kind: gefügiges Wachs. S. 12.

<sup>173</sup> Vgl. Bucher (1992) Kinder als Theologen? S. 19ff., siehe auch Anm. 164.

<sup>174</sup> Vgl. Bucher (1995) Kindbilder. S. 62 und ders. (1995) Das Kind: gefügiges Wachs. S. 8ff.

<sup>175</sup> Vgl. Bucher (1995) Kindbilder und ders. (1996) Kinder als Subjekte.

Kinder „prinzipiell sozial(.)“, aktive Konstrukteure und Ko-Konstrukteure ihrer Welt.<sup>176</sup> Sie sind keine leeren Gefäße, die befüllt werden müssen von denen, die schon alles zu wissen meinen. Sie befinden sich eher in Interaktion, auch mit den Erwachsenen und beeinflussen sie gleichsam selbst. Sie entwickeln ihren je eigenen Sinn. „Diesen baut es [das Kind] in seiner Interaktion mit Mit- und Umwelt eigenständig auf. Insofern ist das Kind aktiv, schöpferisch, kurz: Subjekt“ und es „sollte [nicht] zu einem Objekt domestiziert werden.“<sup>177</sup>

In „[m]itunter ... originellen Auslegungen“ auch theologischer Fragestellungen und vor allem in der Entwicklung derselben, artikulieren Kinder eigenen Sinn und Sinndeutung: eine Theologie der Kinder. 1996 fordert Bucher, eine solche Theologie endlich zuzulassen, „nicht eine Theologie über Kinder, die oftmals mehr über die kindheitsromantischen Projektionen und Wünsche der Erwachsenen verrät, sondern eine Theologie, die, mitunter frank und frei, aus dem Munde der Kinder kommt.“<sup>178</sup> Das untermauert Bucher in seiner Studie zu Kindheitsglück,<sup>179</sup> in der er belegen kann, dass gerade das selbsttätige Tun, das Aktivsein, das ist, was Kinder anregt. Wenn Kinder zu Selbständigkeit erzogen, als Diskussionspartner ernst genommen werden, erhöht das ihre Fähigkeit zu einer gelingenden Lebensgestaltung. Gleichzeitig kann Bucher nachweisen, dass Schule nicht ohne weiteres zu einer glücklichen Kindheit beiträgt. Häufig fehlt die Anerkennung und der anregende Unterricht. Erst wenn Kinder als „aktive und produktive Lerner [verstanden werden] und (...) vielfältige Aktivitäten“ geboten werden, ist Unterricht guter Unterricht.<sup>180</sup> Wie Kinder über Gott und religiöse Fragen nachdenken, hat Bucher vielfältig belegt. Von Beginn an untersucht er empirisch sehr sorgfältig kindliches religiöses Denken. Ausführliche Untersuchungen zum Bibelverständnis stehen zu Beginn seiner Forschungen und werden immer wieder

---

<sup>176</sup> Bucher (1996) Kinder als Subjekte. S. 141. Vgl. auch Bucher (1998) Kinder als Ko-Konstrukteure ihrer Wirklichkeit. S. 311ff.

<sup>177</sup> Bucher (1996) Kinder als Subjekte. S. 143. Vgl. auch Bucher (1996) Den Eigensinn brechen? Den Eigen-Sinn fördern?

<sup>178</sup> Bucher (1996) Kinder als Subjekte. S. 144.

<sup>179</sup> Bucher (2001) Was Kinder glücklich macht. S. 131 und S. 259.

<sup>180</sup> Bucher (2001) Was Kinder glücklich macht. S. 258.

überprüft<sup>181</sup> und mit psychologischen Entwicklungstheorien verbunden.<sup>182</sup> Gerade dadurch kann Bucher das Kind als Theologe sehen: Wenn „[j]eder Psychologe [ist] - und Theologe“<sup>183</sup>, dann ist dieser Jeder auch das Kind. Eindrücklich legt Bucher dar, wie das theologische Denken nach dessen Entwicklungsstand sein kann.<sup>184</sup> Mehr und mehr greift Bucher das Thema der kindlichen Spiritualität auf und verweist auf Studien, die explizite kindliche „Einheitserfahrungen“ untersuchen.<sup>185</sup>

Kinder haben eigene Theorien über Gott und eigene Fragen an Gott, sie versuchen, zu für sie überzeugende Bilder von Gott zu gelangen und sollten in diesem Bemühen unterstützt werden durch „offene und ehrliche – vielleicht sogar zweifelnde – Gesprächspartner“.<sup>186</sup> Hier ist der erwachsene Gesprächspartner gefordert, die Kinder dahingehend zu fördern.

### 3.2.3 Rolle des Lehrers

In der Begegnung mit Anderen nehmen alle Menschen Haltungen gemäß ihrer anthropologischen, philosophischen, theologischen, soziologischen und kulturellen Vorannahmen ein. Sie bestimmen, in welcher Art und Weise der Erwachsene einem Kind gegenübertritt und seine Handlungen

---

<sup>181</sup> Bucher (1990) Gleichnisse verstehen lernen, und z.B. Bucher (2002) Da waren die Netze randvoll.

<sup>182</sup> Bucher (1992) Bibel-Psychologie.

<sup>183</sup> Bucher (1992) Bibel-Psychologie, S. 103.

<sup>184</sup> Bewusst wird hier darauf verzichtet, zu behaupten, wie kindliches theologisches Denken *ist*. Bucher nennt immer Beispiele und ordnet sie einer Entwicklungsstufe zu, nicht einem bestimmten Alter, wenngleich die Entwicklungsstufen einer bestimmten Altersspanne zugeordnet werden. Bucher ist orientiert an der Theorie Piagets, referiert gleichwohl ausführlich andere Theorien (Fowler, Oser / Gmünder, Kohlberg u.a.) und bezieht sie mit ein. Vgl. Bucher (1992) Bibel-Psychologie, besonders S. 103 - 155.

<sup>185</sup> Vgl. Büttner/Bucher (2005) Kindertheologie – eine Zwischenbilanz, S. 39ff; Bucher (2007) Psychologie der Spiritualität; Bucher (2007) Spirituelle Intensiverfahrungen von Kindern. Im Zusammenhang mit Spiritualität verweist Bucher ausdrücklich darauf, kindliche Erfahrungen „nicht vorschnell in theoretische Konzepte oder Stufenschemen zu zwängen.“ Bucher (2007) Psychologie der Spiritualität. S. 78.

<sup>186</sup> Bucher (1994) Alter Gott zu neuen Kindern? S. 95 und ders. (1992) Kinder und die Rechtfertigung Gottes? S. 8.

bewertet. So kann ein in sein monotonen Spiel vertieftes Kind einerseits als hoch konzentrationsfähig oder aber als stumpf und unkonstruktiv eingestuft werden. Je nach Grundhaltung, wird dieses Kind also eher gefördert, indem ihm neue Spielanreize gegeben werden oder es wird als (noch) nicht bildungsfähig sich selbst überlassen und schlimmstenfalls Bildungsanreizen entzogen und statt dessen „erzogen“. Hier sieht Bucher die Rolle des Erwachsenen und des Lehrers, im Besonderen des Religionspädagogen: Sind Kinder Ko-Konstrukteure ihrer Welt und Mit-Welt, so muss ihre Perspektive auf theologische Fragestellungen ins Zentrum des Religionsunterrichts gestellt werden. Gerade die andere Perspektive, die des Kindes, erinnert daran, wie sehr verschiedene Interpretationen nebeneinander bestehen können bzw. zu neuen Interpretationen inspirieren. Den Glauben selbst kann man im Religionsunterricht nicht lehren, wohl aber mit Fragen des Glaubens umzugehen. Erst wenn theologische Inhalte, sei es durch biblische Geschichten oder durch Erzählungen von gelebtem Glauben, in einer eigenständigen Leistung der Kinder „je neu rekonstruier werden“, werden sie „weitertradiert“. So kann der Lehrer nicht die Stellung des allein Wissenden einnehmen, sondern muss die „Rezeptionsprozesse“ anregen, indem er den Kindern biblische Geschichten erzählt<sup>187</sup> und sie dazu anleitet, sie selbst nachzuerzählen, sich (auch) dadurch mit ihnen auseinander und sie mit dem eigenen Leben in Beziehung zu setzen.<sup>188</sup>

Die theologischen Leistungen der Kinder dürfen nicht der bloßen Spekulation geschuldet werden, sondern können nur in theologischen Gesprächen und Dialogen mit den Kindern erfahren werden. Dem Lehrer kommt dabei selbst die Rolle des Lernenden zu.<sup>189</sup> Lässt er sich auf die andere Ebene der Betrachtung ein, können sich ihm völlig neue Einblicke öffnen, die ihm vielleicht (schon wieder) versperrt waren. Denn die theologischen Gedanken der Kinder sind oftmals konkreter als die „abstrahierende Theologie“ der erwachsenen Theologen.<sup>190</sup> So kann eine wissenschaftliche Theologie von der Kindertheologie genauso profitieren wie

---

<sup>187</sup> Vgl. Bucher (1998) Kinder als Ko-Konstrukteure ihrer Wirklichkeit. S. 317f.

<sup>188</sup> Vgl. Hanisch/Bucher (2002) Da waren die Netze randvoll, besonders S. 99ff.

<sup>189</sup> Vgl. Bucher (1992) Kinder als Theologen?. S. 21.

<sup>190</sup> Bucher (1992) Kinder als Theologen?. S. 22.

umgekehrt. „Legitim, ja notwendig sind die Interpretationsgemeinschaften, in denen Menschen ihre subjektiven Sichtweisen einbringen, dabei voneinander lernen und zu geteilten Bedeutungen gelangen.“<sup>191</sup>

In einer gelingenden Wissens-Gemeinschaft dürfen die Themen nicht beschränkt werden. Wenngleich Bucher darauf aufmerksam macht, dass nicht alle biblischen Geschichten für jede Altersstufe geeignet sind, so ist der Lehrer gehalten, nicht nur die „netten Geschichten“, sondern auch die durchaus gewalttätigen den Kindern zuzumuten. Das Leben selbst mutet den Kindern Leid und Gewalt zu. Sie erleben Streit, Krieg, häusliche Gewalt, Tod und Sterben, Ungerechtigkeiten und vieles mehr.

### 3.2.4 Funktion und Ziel des Philosophierens/Theologisierens

Theologisieren ist für Anton Bucher die Form des Anerkennens der kindlichen Selbsttätigkeit im Denken in religiöser Hinsicht. Neben den durchaus wichtigen Theologien *über* das Kind und der Theologie *für* Kinder, die besonders in religiös nicht sozialisierten Zeiten<sup>192</sup> notwendig erachtet wird, ist das Theologisieren *mit* Kindern die beste Möglichkeit, kindliches Denken über Theologie zu erfahren und zu befördern. Dem von ihm als durchaus berechtigt bezeichneten Einwand, das Kind könne nur das herausbringen, was vorher in es hinein gegeben wurde, entgegnet Bucher, dass kindliche Gottesbilder eindeutig beweisen, welch eigenständige religiöse Denkleistung Kinder zu vollbringen vermögen. Dabei ist der Begriff Gott dem Kind bereits bekannt oder vertraut. Sie seien „nicht wissenschaftlich-diplomierte [Theologen] zwar, aber doch »Gottesgelehrte«, auf die hinzuhören der »wissenschaftlichen« Theologie zu raten ist.“<sup>193</sup> In diesem Sinn verlange Kindertheologie geradezu eine Erweiterung des Theo-

---

<sup>191</sup> Bucher (1998) Kinder als Ko-Konstrukteure ihrer Welt. S. 318.

<sup>192</sup> Bucher spricht hier von religiöser *Desozialisation*. Bucher (1992) Kinder als Theologen? S. 21. Allerdings setzt dieser Begriff voraus, dass eine Sozialisation vorher bereits statt gefunden haben müsste, die dann desozialisiert werden kann. Der Begriff der *fehlenden* oder *nicht ausreichenden* religiösen Sozialisation ist klarer, weil davon ausgegangen werden muss, dass eine religiöse Sozialisation tatsächlich immer weniger gegeben ist. Vgl. EKD (2003) Kirche, Horizont und Lebensrahmen.

<sup>193</sup> Bucher (1992) Kinder und die Rechtfertigung Gottes? S. 8.

logie-Begriffs bzw. ist dieser durch die Kindertheologie dazu gezwungen, nicht nur wissenschaftliche Theologie als solche anzuerkennen, sondern „jede und jeder kann Theologin bzw. Theologe sein, denn »jede gläubige religiöse Rede (ist) eine theologische Rede, sofern der gläubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht«. (...) Festzuhalten aber ist: *der Unterschied zwischen der Theologie der Professionellen und jener der Laien ist allenfalls graduell, nicht aber essentiell*“.<sup>194</sup>

Daher kann eine Kindertheologie, die sich im Theologisieren mit Kindern konkretisiert, durchaus einen Anstoß für die wissenschaftliche Theologie als Ziel formulieren.

Durch das Theologisieren wird Kindern die Möglichkeit gegeben, ihre religiösen Konzepte darzustellen, d.h. sie zu artikulieren, zu malen oder zu gestalten und sie in der Auseinandersetzung mit anderen neu zu formieren bzw. sie weiter zu entwickeln. Bucher verweist hierfür methodisch auf das Philosophieren mit Kindern<sup>195</sup> und benennt Möglichkeiten in seinen bereits erwähnten bibeldidaktischen Veröffentlichungen. Eine explizite Methodenentwicklung ist nicht Buchers Ziel.

Vor allem jedoch steht das Konzept des Theologisierens mit Kindern für eine Entwicklung zur religiösen Mündigkeit ein.<sup>196</sup> Eine einfache Vermittlung der „richtigen“ Antworten auf (theologische) Fragen reicht nicht aus. Bucher bezieht sich wiederholt auf Thomas von Aquin, der bereits feststellte, dass Dinge nach der je eigenen Weise rezipiert werden und nicht nach der Weise der Dinge.<sup>197</sup> Es gilt, die Kinder selbst sich in ihrer je ei-

---

<sup>194</sup> Bucher (2002) Kindertheologie: Provokation? S. 11. Kursiv auch im Original.

<sup>195</sup> Bucher verwendet 1994 den Ausdruck Philosophie *für* Kinder nach Zoller und Freeße. Vor allem Zoller ist jedoch eine Vertreterin des Philosophierens *mit* Kindern und daher als Äquivalent zum Theologisieren mit Kindern zu sehen. Bucher (1994) Alter Gott zu neuen Kindern? S. 95. Siehe z.B. Zoller (1991) Die kleinen Philosophen.

<sup>196</sup> Bucher (1999) fügt seinen Ausführungen zur religiösen Mündigkeit eine Kritik an der katholischen Kirche an, die hier nicht Gegenstand ist, jedoch einen interessanten Aspekt darlegt: Ihm scheint eine religiöse Mündigkeit von Seiten der Amtskirche nicht gewünscht, sondern eher wird ein hierarchisches Vater-Kind-Verhältnis gefördert. Religiöse Mündigkeit ist nach seiner Interpretation einer Umfrage unter Schülern, verstärkt verbunden mit einer Abkehr von der Instanz der Katholischen Kirche. S. 14.

<sup>197</sup> Z.B. Bucher (1992) Kinder und die Rechtfertigung Gottes? S. 12. Der Gedanke von Aquins kann in enger Beziehung zum Konstruktivismus gesehen werden. Siehe Kapitel 4.2.

genen Herangehensweise theologischen Fragen stellen zu lassen und dies auch ausdrücken zu lassen. Es gilt, die Fragen, die Kinder an theologischen Themen aufwerfen, ins Gespräch zu bringen, damit Kinder sie weiter entwickeln können. Es gilt, Kinder zu „theologischem Nachdenken anzuregen“, was besonders an biblischen Geschichten leicht zu vollziehen ist.<sup>198</sup> Dass es sich um ein Anregen *selbstständiger Denktätigkeit* handelt und nicht um die Vermittlung dogmatischer Lehrsätze wird hierbei noch einmal besonders hervorgehoben.

### 3.2.5 Kritik:

Anton Bucher ist überwiegend Religionspädagoge des Kindergarten- und Grundschulkindes. Mit einer Ausnahme beziehen sich alle Texte *zur Kindertheologie* auf diese Altersgruppe.<sup>199</sup>

Jugendlichen widmet Bucher vorerst keine besondere Aufmerksamkeit. Lediglich in einer Untersuchung zum religiösen Urteil bezüglich einer Theodizee-Dilemma-Geschichte bezieht er sich auch auf Jugendliche, in den Darstellungen zur Entwicklung des religiösen Urteils und als Ministeranten werden sie in den Blick genommen.<sup>200</sup> Im Programm des Theologisierens mit Kindern finden sie (noch) keinen Platz.

Hingegen scheint für Bucher das Theologisieren mit Kindern die ideale Möglichkeit, deren Ambivalenzen im Umgang mit biblischen Geschichten, so z.B. die Sintflut-Geschichte oder Hiobs Unglück, angemessen zu begegnen. Die von ihm bereits früh kritisierte „rosarote“ Theologie für Kinder bzw. Religionspädagogik ist indes nicht in der Lage, reales kindliches Erleben und kindliche religiöse Vorstellungen auch in ihren negativen Konnotationen auszuhalten oder gar zu bearbeiten. Er fordert daher die Religionspädagogik auf, die negativen Geschichten, wie z.B. Genesis 22

---

<sup>198</sup> Vgl. Hanisch/Bucher (2002) Da waren die Netze randvoll. S. 108.

<sup>199</sup> Über die als kindertheologisch eingestuften Veröffentlichungen hinaus setzt sich Bucher - natürlich - mit Jugendlichen und deren Entwicklung und Religiosität auseinander: z.B. Bucher (2000) Wie eignen sich Jugendliche räumliche Umwelt an? Entwicklungspsychologische Skizzen, sowie Bucher (2000) Glaube im Lebenslauf.

<sup>200</sup> Bucher (1992) Kinder und die Rechtfertigung Gottes? Ders. (2000) Das Weltbild des Kindes. Ders. (2005) Am liebsten schwinge ich das Weihrauchfass.

– die Opferung Isaaks durch seinen Vater Abraham – nicht wegzulassen, sondern sie durchaus mit Grundschulkindern zu behandeln. Nach seiner Erfahrung sind noch jüngere Kinder von dieser Geschichte noch zu „erschreckt“, als dass sie ihr hinreichend mit eigenen Deutungen gegenüber treten könnten. Entscheidend ist jedoch, dass die negativen Geschichten, in denen durch rohe Gewalt eine Welt-Ordnung wieder hergestellt wird, für Kinder enorm wichtig sind. Hierin liegt vor allem der Gewinn: dass das Böse getilgt wird, dass das Schwache gestärkt hervorgeht. Kinder erleben aber auch, dass das Leid völlig Unschuldige trifft, sie hören von Krieg und erleben Gewalt, sie kennen Leid, Krankheit und Tod. Bucher kann nicht beweisen, dass Theologisieren mit Kindern einen leichteren Umgang mit diesen Fragen ermöglicht oder dass Kinder und Erwachsene (gemeinsam) Antworten finden könnten. Aber er gibt zu bedenken, dass gerade das Theologisieren den Kindern die Möglichkeit gibt, die negativen Aspekte in ihrem Leben zu benennen und sich Deutungen zu nähern. Der explizite Einbezug eines gewalttätigen, „in Wut und Zorn geraten[en]“ Gottes ist daher als ein Programmpunkt des Theologisierens mit Kindern zu verstehen. <sup>201</sup>

Als theoretische Grundlage für das Theologisieren mit Kindern stützt sich Bucher vornehmlich auf die Entwicklungspsychologie Piagets. Ausführlich beschreibt er die kognitive, moralische und religiöse Entwicklung und bezieht sich dabei auch auf Oser, Gmünder und andere Entwicklungstheoretiker. Das religiöse Urteil entwickelt sich und ist nicht plötzlich da, es wird zur religiösen Mündigkeit, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

- „Heranwachsende brauchen Gesprächspartner in Familie, Schule und Pfarrei, die sie ermuntern, eigenständige Anschauungen zu religiöskirchlichen Themen zu artikulieren, die auch dann ernst genommen werden, wenn sie von den eigenen Präferenzen abweichen. (...)
- Wenn Heranwachsende zumindest gelegentlich mit religiösen Dilemmas und Kontingenzsituationen konfrontiert werden. (...)

---

<sup>201</sup> Bucher (2003) Da hat der liebe Gott einen Wutanfall gehabt.

- Wenn Religion nicht verkitscht und verkindlicht ist, sondern (...) ernsthaft und authentisch vollzogen wird.“<sup>202</sup>

Diese Bedingungen der offenen Haltung gegenüber Kindern und ihren kognitiven Leistungen, gelten nicht nur als positiv im Hinblick auf eine religiöse Entwicklung. Vielmehr sind sie jeder Entwicklung von Kindern förderlich.

Auffällig ist hingegen, dass, obwohl die Kinderphilosophie der Entwicklungstheorie Piagets eher differenziert gegenüber steht, Bucher sich auf die Kinderphilosophie beruft. Die Kinderphilosophie schließt Themen der Theologie indes nicht aus. Bucher sieht deshalb kritisch: „Während Philosophie stärker an Offenheit assoziiert, an unbefangenes und kritisches Fragen und weniger an »richtige« Antworten, haftet der Theologie der Nimbus der Orthodoxie an. Immerhin verbürge sie die für das Seelenheil richtigen Antworten. Möglicherweise ist dies ein Grund dafür, dass das Programm der Kinderphilosophie, das auf den adultozentrischen Wahrheitsanspruch verzichtete, der Kindertheologie zeitlich vorausging.“<sup>203</sup> Gerade das möchte Bucher aufbrechen und die Theologie für die vielfältigen Ansätze (von Kindern) öffnen.

Die „Ausführungen zu religiösen Themen: Gott, Engel, Leben nach dem Tod etc.“<sup>204</sup> kann und will Bucher der Kinderphilosophie nicht überlassen. In diesem Sinn ist schon die Symboldidaktik, mit der er sich ausführlich beschäftigte, als Vorläufer einer Kindertheologie respektive des Theologisierens mit Kindern zu verstehen: „Symboldidaktik muß vom Subjekt bzw. vom Kinde ausgehen, das durch sein Tun im weitesten Sinne die Wirklichkeit neu hervorbringt und durch die Symbole Bewußtsein bildet.“<sup>205</sup> Nicht die Abstrakta sollen vermittelt werden, sondern auf konkretes Geschehen im Umfeld des Kindes eingegangen, deren Bedeutungen für das Kind herausgearbeitet werden. Keinesfalls sollten die Kinder auf das theologische Niveau der Erwachsenen gehoben werden. Kinder sollten Kinder bleiben dürfen, auch und gerade in ihren theologischen Vor-

---

<sup>202</sup> Bucher (1999) Entwicklung zur religiösen Mündigkeit. S. 12f.

<sup>203</sup> Bucher (2002) Kindertheologie: Provokation? S. 15.

<sup>204</sup> Bucher (2002) Kindertheologie: Provokation? S. 15.

<sup>205</sup> Bucher (1990) Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. S. 370.

stellungen. Kinder könnten dann „Symbole selber neu hervorbringen“. <sup>206</sup> Dies entspricht nicht nur der Akzeptanz sondern auch einer Förderung der kindlichen philosophischen und theologischen Vorstellungen im Sinne einer Kinderphilosophie und Kindertheologie.

Problematisch wird allerdings die Akzeptanz von offensichtlich begrifflichen Missverständnissen als theologische Eigenständigkeit der Kinder. Das auch von anderen Kindertheologen gerne zitierte Beispiel der sechsjährigen Trude, die den Suppenschöpflöffel am Mittagstisch als Gott bezeichnete, weil die Lehrerin am Vormittag Gott einen Schöpfer nannte, kann nur folgendes bedeuten:

Der Begriff Schöpfer kann verstanden werden in seiner Funktion eines Gegenstandes, nämlich Flüssigkeit zu entnehmen, und andererseits in seiner Bedeutung des Erschaffens. Hier ist offensichtlich, dass Trude die zweite Bedeutung nicht erschlossen war, auch nicht durch die Ausführungen der Lehrerin am Vormittag. Es macht keinen Sinn, dem Kind die zweite Bedeutung zunächst vorzuenthalten, mit dem Hinweis, dass Trude ihre eigene Theologie artikuliert hatte.<sup>207</sup> Auch dann nicht, wenn Trudes Überlegungen *die erste Naivität*<sup>208</sup> belegen oder als Beweis für *konkreto-anschauliches Denken*<sup>209</sup> gelten könnten. Zusammen mit Büttner macht Bucher selbst darauf aufmerksam, dass „Missverständnisse aufzuklären“ sind, und den Kindern „spezifisches Wissen anzubieten“ ist.<sup>210</sup>

Den genuinen Fragen der Kinder widmet sich Bucher nur am Rande seiner Ausführungen. Während z.B. Oberthür die Frage des Kindes in den Mittelpunkt der Kindertheologie stellt, legt Bucher den Fokus auf die Fähigkeit des Kindes zur eigenen theologischen Weltsicht. Eine Beförderung der Fragefähigkeit und des Infrage-Stellens von theologischen Annahmen

---

<sup>206</sup> Bucher (1990) *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung*. S. 505.

<sup>207</sup> Büttner/Bucher (2005) *Kindertheologie – eine Zwischenbilanz*. S. 39.

<sup>208</sup> Vgl. Bucher (1989) „Wenn wir immer tiefer graben...“ Bucher möchte diese erste Naivität als wichtigen Entwicklungsschritt verstanden wissen. Als Elemente der Ersten Naivität nennt er „Kindlichen Realismus“, „Artifizialismus“, „Animismus“ und „Magie“, die jeweils die religiösen Vorstellungen beeinflussen.

<sup>209</sup> Vgl. Bucher (1995) *Das Kind: gefügiges Wachs*. S. 15.

<sup>210</sup> Büttner/Bucher (2005) *Kindertheologie – eine Zwischenbilanz*. S. 40. Müller beschreibt ebenfalls, dass „manche Aussagen von Kindern (.) einfach unzutreffend“ und daher nicht als relevante kindertheologische Äußerungen zu verstehen sind. Vgl. Müller (2003) *Da mussten die Leute erst nachdenken*. S. 25.

oder Voraussetzungen wird von ihm nicht eigens propagiert bzw. methodisch exempliert. Eine eigene Sicht auf die Dinge bringt jedoch unweigerlich Fragen hervor, um die eigene mit anderen Ansichten in Zusammenhang zu bringen. Bucher erwähnt nur einmal die theologischen Fragen der Kinder als zu respektierendes Moment einer Kindertheologie.<sup>211</sup> So bleibt zu fragen, ob Bucher eine Fragehaltung dem Kind als je eigen voraussetzt? In seinen Studien (z.B. 2001, 2002), die empirisch sehr sauber und gut nachzuvollziehen sind, werden Fragen der Kinder nicht ausgewertet, sondern deren Anmerkungen zu gegebenen biblischen Texten. Er zeigt mögliche Einflussnahmen der Probanden und den Auswertungen zu Grunde liegenden Vorannahmen sehr genau auf und macht auf mögliche Fehlerquellen sorgfältig aufmerksam. Ob Fragen überhaupt entstehen, wird nicht ersichtlich.

Nach einem ersten einführenden Beitrag zum Theologisieren mit Kindern im ersten Jahrbuch für Kindertheologie, bleibt Bucher dort hinter den Erwartungen zurück. Mehr und mehr werden bis dahin in anderen Veröffentlichungen deutlich gemachte Voraussetzungen zum Theologisieren mit Kindern, wie entwicklungspsychologische Bedingungen, auf anderen Themenfeldern, so z.B. zur Zeit, noch einmal dargelegt, aber keine neuen Erkenntnisse diskutiert. Im vierten Jahrbuch gibt es trotz der Einordnung in das theoretische Grundlagenkapitel lediglich einen „Erlebnisbericht“ katholischer Ministranten als Mitwirkende im Gottesdienst, der als empirische Erhebung gewertet werden kann.<sup>212</sup> Eine kindertheologische Implikation ist hierbei nicht auszumachen.

Zuletzt öffnet Bucher das Forschungsfeld für die Spiritualität von Kindern.<sup>213</sup> Hier hält er eine Ausweitung der Kindertheologie für diese Erfahrungen von Kindern nötig, weil sie „ihrem [der Kinder, I. S-W.] Theologisieren vorausgehen und dieses allererst ermöglichen und nähren.“<sup>214</sup> Wenn er auch darauf aufmerksam macht, dass die frühen spirituellen Erfahrungen von Kindern für diese selbst meist nicht mit den traditionellen Vorstellungen der Kirche vereinbar waren,<sup>215</sup> so muss bei der Bearbeitung die-

---

<sup>211</sup> Vgl. Bucher (1994) Alter Gott zu neuen Kindern?

<sup>212</sup> Bucher (2005) Am liebsten schwinge ich das Weihrauchfass.

<sup>213</sup> Siehe Anmerkung 185.

<sup>214</sup> Bucher (2007) Spirituelle Intensiverfahrungen von Kindern. S. 18.

<sup>215</sup> Vgl. Bucher (2007) Spirituelle Intensiverfahrungen von Kindern. S. 25.

ser Erfahrungen deutlich werden, wie sie mit religiösen Vorstellungen in Beziehung gesetzt werden können und dadurch für die Kindertheologie fruchtbar werden. Sonst könnte der Vorwurf bestehen, die Kindertheologie für die Esoterik-Ecke öffnen zu wollen.

Bucher ist ungeachtet dieser Kritik das Verdienst zuzuschreiben, das Projekt Kindertheologie benannt und in der Religionspädagogik verankert zu haben. Er hat kindliche Denkweisen über Gott und Religion erforscht, dargelegt und als fruchtbar für Kinder und Erwachsene präsentiert. Durch seine genauen empirischen Belege kindlicher Vorstellungen hat er nachgewiesen, dass nicht nur einzelne Kinder zu theologischem Denken fähig sind, sondern alle Kinder. Zur Vorbereitung theologischen Arbeitens mit Kindern sind die Ergebnisse seiner Forschungen äußerst hilfreich. Kinder als religiös eigenständig, als theologisch kompetent zu erachten, ist nicht nur ein Fortschritt in der Religionspädagogik, sondern fordert auch die anderen Disziplinen der wissenschaftsorientierten Theologie heraus, wenn sie sich darauf einlässt, ihre Überzeugungen auf den Prüfstein zu stellen.<sup>216</sup>

### 3.3 Petra Freudenberger-Lötz: „Du, ich trau dir was zu!“

\*1966. Professorin für Religionspädagogik an der Universität Kassel, Diplom-Pädagogin, Grund- und Hauptschullehrerin. Erste Veröffentlichung zur Kindertheologie 1998. Beschäftigt sich mit Didaktik in der Grundschule und des Religionsunterrichts, besonders der Freiarbeit, Schulentwicklung, Theologie der Kinder, der Rolle und der Professionalisierung von Lehrkräften und richtet aktuell eine Forschungswerksatt zum Theologisieren mit Jugendlichen ein.

Ist Mitherausgeberin der Jahrbücher für Kindertheologie, der Zeitschrift entwurf und der Schatztruhe Religion.

*Wurfabrunnen im Land der fliegenden Untertassen (Grundschule, 1992) Vom Bilderbuch zur eigenen Geschichte (Praxis Grundschule, 1994,)*  
*Du, ich trau dir was zu (Grundschule, 1996,)* *Den Kindern das Wort geben*

---

<sup>216</sup> Vgl. Bucher (1992) Kinder als Theologen? und Bucher (2002) Kindertheologie: Provokation? Romatizismus? Neues Paradigma?

(*Religion heute*, 1998) *Jesus erzählt immer so gute Geschichten* (entwurf, 2000) *Wo bist du Gott?* (2001), „*Mittendrin ist Gott*“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. *Jahrbuch für Kindertheologie, Band 1* (2002), zusammen mit A. Bucher, G. Büttner, M. Schreiner, und Fortsetzungsbände. *Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe* (2003), *Die Liebe strahlt in die Dunkelheit* (entwurf, 2005), *Theologische Gespräche mit Kindern* (2007).

Sie vertritt eine Religionspädagogik, die den Schüler als eigenständiges Subjekt sieht und den Lehrer dazu auffordert, dies zu unterstützen und dabei reflektierend sich selbst und die Kinder weiterzuentwickeln. Religionsunterricht dient der Begegnung mit Religion und soll in Religion einführen.

Zitat: „*In theologischen Gesprächen steht der Glaube der Kinder im Zentrum sowie das Bemühen, die Fragen der Kinder zu wecken bzw. wach zu halten und die Kinder in ihren eigenständigen Deutungen anzuregen.*“<sup>217</sup>

### 3.3.1 Vorstellung

Die erste Veröffentlichung von Petra Freudenberger-Lötz behandelt den Sportunterricht in der Grundschule. Hier wird ihre Haltung gegenüber dem Schüler bereits deutlich und für die weitere Arbeit und alle Veröffentlichungen grundgelegt. „Überall da, wo Lehrer/innen in der Bereitstellung und Strukturierung von Bewegungs- und Handlungssituationen offen(ere) Unterrichtssituationen wagen, die den jeweiligen Schüler/innen in ihrer Entwicklungsstufe und ihrer aktuellen Bewältigungsmöglichkeit adäquat sind und durch ein „gepaßtes Verhältnis von Bekanntem und Neuem zum Handeln motivieren“, „wo die Ideen der Schüler/innen aufgegriffen“ werden, werden „sie selbst als kompetente Handlungspartner begriffen“.<sup>218</sup> Anregende Lernumgebungen vielfältiger Art stimulieren Kinder selbsttätig zu lernen, zu kommunizieren, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, Kooperationen einzugehen, kurz „Erfahrungen im Bereich des sozialen Lernens“ zu machen und in diesem Zusam-

---

<sup>217</sup> Freudenberger-Lötz (2007) *Theologische Gespräche mit Kindern*. S. 31.

<sup>218</sup> Freudenberger-Lötz (1992) *Wurferfahrungen im Land der fliegenden Untertassen*. S. 32.

menhang Verhaltensregeln zu erarbeiten. Kinder erfahren sich selbst als kompetent und haben Erfolgserlebnisse, die zum „Aufbau von Zuversicht beitragen.“<sup>219</sup> Insbesondere die eingebaute Reflexionsphase mit der ganzen Klasse bezüglich der Erfahrungen der einzelnen Schüler zeigt auf, was Freudenberger-Lötz damit erreichen will: „Das Reflektieren und Verbalisieren der eigenen Erfahrungen macht diese bewußt und vertieft sie, trägt so zur Verbesserung von Wahrnehmungsprozessen bei und erweitert sowohl Kommunikations- als auch Reflexionsfähigkeit.“<sup>220</sup> Dieser Reflexionsprozess wird nach jeder neuen Arbeitsphase eingefordert und verstärkt auf diese Weise die beabsichtigten Kompetenzen.<sup>221</sup>

Diese Sportstunde auf den Religionsunterricht übertragen zeigt, wie man mit Kindern Theologisieren soll: die (theologischen) Fähigkeiten von Kindern wahrnehmen, aufgreifen und weiterführen, eine Metaebene in Form der Reflexion einführen und einfordern und so der Beliebigkeit und Gleichgültigkeit von Kinderaussagen entgegenwirken, wobei offene Lernformen die individuellen Fähigkeiten der Kinder unterstützen und herausarbeiten können, was sich in der Einstellung „Du, ich trau dir was zu! Ich trau dir zu, dass du lernen willst und dein Lernen selbst in die Hand nehmen kannst“,<sup>222</sup> zeigt.

### **3.3.2 Vorstellung vom Kind/ Rolle des Kindes/ Altersbegrenzung:**

Freudenberger-Lötz steht für ein ganzheitliches Konzept Schüler wahrzunehmen als kompetente, eigenverantwortliche und selbststeuernde Subjekte. Ganzheitlich im Sinne von Öffnung auf alle Lern- und damit Lebensbereiche und im Sinne von Methodenvielfalt, „damit sich die Schüler wiederfinden können mit ihren Fragen, Erlebnissen, Erfahrungen.“<sup>223</sup>

---

<sup>219</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (1992) Wurferfahrungen im Land der fliegenden Untertassen. S. 33.

<sup>220</sup> Freudenberger-Lötz (1992) Wurferfahrungen im Land der fliegenden Untertassen. S. 33.

<sup>221</sup> Von Kompetenzen ist 1992 noch nicht die Rede. Im Zuge der neuen Bildungsdiskussion sind sie allerdings gefordert. (Für den Religionsunterricht siehe dazu Kapitel 6.) In der vorgestellten Sportstunde werden sie bereits explizit ausgebildet.

<sup>222</sup> Freudenberger-Lötz (1996) Du, ich trau dir was zu! S. 61.

<sup>223</sup> Rendle u.a. (1996) Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. S. 8. Freuden-

In ihrem Hauptarbeitsfeld, der Kindertheologie, sieht sie in der Beschäftigung mit Entwicklungspsychologie auf der Ebene der kognitiven/moralischen/religiösen Entwicklung die Chance, „Verstehensvoraussetzungen“ und „Deutungsmuster“ der Schüler zu erkennen, wobei dies nicht „als starres Raster angewandt werden [soll], sondern (.) die Funktion einer „Sehhilfe““<sup>224</sup> erfüllen kann. Das führt dazu, dass Lehrer die Schüler besser verstehen und begleiten können. Auch Einbrüche oder Umbrüche im Glauben können so leichter erkannt und angegangen werden, wenn der Lehrkraft bewusst ist, welche Divergenzen sich für die Kinder ergeben.<sup>225</sup> Damit steht Freudenberger-Lötz für eine intensive Auseinandersetzung mit jedem einzelnen Kind und hebt dessen Besonderheit im Umgang mit dem jeweiligen Thema hervor. Sie sieht die kindlichen Vorstellungen von Gott häufig nicht so differenziert eruiert, dass „der Facettenreichtum, den das Denken des Kindes (...) auszeichnet“<sup>226</sup> deutlich werden könnte. Sie plädiert dafür, den Kindern vielfältige Zugangsmöglichkeiten anzubieten, um ein differenzierteres Bild kindlichen Denkens zu erhalten.

Ganzheitlichkeit bezieht sich auch darauf, dass Kinder verschiedene Wahrnehmungskanäle benutzen, durch die sie zu ihren Gottesvorstellungen kommen und verschiedene Ausdruckskanäle, wie sie diese äußern. Kinder sind als Ko-Konstrukteure ihrer Welt wahrzunehmen und zu würdigen. Es gilt, diesen Wegen der Kinder nachzuspüren und sie für die Kinder zu nutzen.<sup>227</sup> Gleichzeitig bedeutet es, von und mit den Kindern lernen zu können.<sup>228</sup> Unter diesen Aspekt ist auch das soziale Lernen zu subsumieren, das aus der Auseinandersetzung mit anderen und der Reflexion über das gemeinsame Tun erwächst und als „Ergänzung zur Individualisierung“ zu fördern ist.<sup>229</sup> Aus konstruktivistischen Motiven ist „Unterricht so zu strukturieren, dass verschiedene Konstruktionswege

---

berger-Lötz (1998) Den Kindern das Wort geben. Anm. 21, und dies. (1999) Kreatives Schreiben im Religionsunterricht. Anm. 1, ebenfalls mit Bezug auf Rendle.

<sup>224</sup> Freudenberger-Lötz (1998) Den Kindern das Wort geben. S. 38.

<sup>225</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (1998) Den Kindern das Wort geben. S. 32.

<sup>226</sup> Freudenberger-Lötz (2002) Vielleicht weint Gott dann mit mir. S. 133.

<sup>227</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 63.

<sup>228</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2002) Vielleicht weint Gott dann mit mir. S. 138.

<sup>229</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (1999) Religiöses Lernen als Motor der inneren Schulreform. S. 83.

herausgefordert werden und individuelle sowie kollektive Lernprozesse produktiv aufeinander bezogen werden können.“<sup>230</sup>

In theologischen Gesprächen mit Kindern<sup>231</sup>, diesen Terminus zieht Freudenberger-Lötz dem der Kindertheologie vor, geht es häufig um die Beschäftigung mit biblischen Geschichten. Kinder sollen kompetent werden in Bezug auf religiöse Kommunikation, „die religiöse Sprache zu ihrer Sprache“<sup>232</sup> werden, was ihnen erst dann gelingen kann, wenn sie biblische Kenntnisse haben. Daher wird großer Wert gelegt auf die Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten, was in der Regel anhand von ausgewählten Geschichten erfolgt.<sup>233</sup>

Schüler sind in ihrer Fähigkeit, sich die biblischen Geschichten auf ihre je eigene Weise anzueignen und ihre Vorstellungen von Gott zu artikulieren, ernst zu nehmen und zu unterstützen. Schülern werden daher auch die Geschichten oder Themen „zugemutet“, deren Bearbeitung in den Lehrplänen häufig erst für eine spätere Alters- oder Klassenstufe vorgesehen ist.<sup>234</sup> Um die adäquate Bearbeitung durch die Schüler zu gewährleisten, werden die Geschichten, Texte und Arbeitsaufträge entsprechend gestaltet. Hierin zeigt sich, dass Freudenberger-Lötz die Fähigkeit der Kinder, sich mit schwierigen Themen auseinanderzusetzen, hoch einschätzt und es vor allem auf die Präsentation für die jeweilige Entwicklungsstufe ankommt. Sie kann aufzeigen, dass Kinder durch die Beschäftigung mit schwierigen Themen wie Tod und Sterben in vielfacher Hinsicht kompetent werden: Sie können religiöse Momente in ihrem Leben benennen, theologische Deutungen vornehmen und soziale Verantwortung übernehmen, indem sie theologische Perspektiven für bedürftige Menschen artikulieren.<sup>235</sup> Die Schüler werden zu den gewählten Themen befragt

---

<sup>230</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 63.

<sup>231</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern.

<sup>232</sup> Freudenberger-Lötz (1999) Jesus sagt: Wenn deine Mutter dich tröstet. S. 46.

<sup>233</sup> Freudenberger-Lötz kann sich dabei auch auf Kuld (1997) Wie ein Kind Religion versteht. S. 82, beziehen. Danach können Kinder ein „facettenreiches Gottesbild entwickeln, wenn sie einen Schatz an biblischen Geschichten als Deutungshintergrund mit sich tragen. Nach biblischem Glauben kann aber von Gott nicht gesprochen werden, ohne menschliche Attribute zu Hilfe zu nehmen. Freudenberger-Lötz (2002) Vielleicht weint Gott dann mit mir. S. 133.

<sup>234</sup> Z.B. das Thema Sündenvergebung. Freudenberger-Lötz (2004) Kraftstrahl von Gott.

<sup>235</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2001) Da habe ich den Tod gemalt und da die frohen Ge-

hinsichtlich der Relevanz für ihren Religionsunterricht. Sie betonen die Wichtigkeit der Themen, fühlen sich geradezu positiv herausgefordert, geben aber zu bedenken, dass man dafür viel Zeit zum Nachdenken brauche.<sup>236</sup> Da diese Zeit den Kindern eingeräumt wird, sie nicht in ein Lernschema eingepresst werden, können die oft schwierigen Themen stimmig bearbeitet werden. Freudenberger-Lötz führt aus: „Sehr interessant war es beispielsweise, dass die Kinder – wenngleich wir den Bezug zum einen [sic] Leben zu Beginn nicht explizit ausgeführt hatten – diesen durchaus mitbedacht hatten. (...) Wichtig war weiter die Rückmeldung von den Kindern, dass sie es als entlastend erlebt haben, nicht immer vom eigenen Leben und womöglich von eigenen Verfehlungen berichten zu müssen. Dennoch spürten sie sehr sicher, was das Thema mit ihnen zu tun hat.“<sup>237</sup> Der Reflexionsfähigkeit von Kindern wird damit hoher Wert beigemessen und als wichtig für das Handeln des Lehrers erachtet. Erst wenn die Kinder auch in dieser Weise wahrgenommen werden, kann sich ein schülerorientiertes theologisches Gespräch aufbauen bzw. entwickeln. Eine gleichfalls hohe Bedeutung wird dem Nichts-Sagen-Müssen auf Seiten der Kinder eingeräumt. Theologische Gespräche mit Kindern sollen nicht zu einem „Seelenstriptease“ führen, vielmehr wird dem inneren Gespräch der Kinder eine besondere Bedeutung zugewiesen.<sup>238</sup>

Freudenberger-Lötz macht deutlich, dass nach den Maßgaben konstruktivistischer Religionspädagogik Schüler sehr viel mehr Aktivität zeigen müssen. Es ist „erforderlich, dass sie weitaus stärker als bisher eigenständiges Denken und Transferleistungen einbringen, dass sie lernen, keine passive Konsumhaltung, sondern eine aktive und explorative Haltung zu verwirklichen“.<sup>239</sup> Sie betont, dass dieses Arbeitsverhalten sowohl auf Seiten der Schüler als auch auf Seiten der Lehrer entwickelt werden muss und nicht vorausgesetzt werden darf. Von einigen wenigen positiven Aspekten

---

danken.

<sup>236</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2004) Kraftstrahl von Gott. S. 18, und dies (2005) Wir geben nicht auf! S. 23. Kinder bezeichnen auf Nachfrage die einfachen Geschichten fast schon als langweilig, weil man die Antwort ja bereits wisse.

<sup>237</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2004) Kraftstrahl von Gott. S. 19.

<sup>238</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2004) Kraftstrahl von Gott. S. 18.

<sup>239</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 63.

bis zu einer insgesamt gelungenen Unterrichtsstunde ist die Bandbreite sehr groß und Ausdauer in der Verwirklichung dieser Kompetenzen gefragt.<sup>240</sup>

Als ein Aspekt, den man aus der konstruktivistischen Religionspädagogik ableitet, bezieht Freudenberger-Lötz Schüler in die Unterrichtsgestaltung bewusst ein. Auch hinsichtlich der Themenauswahl werden sie als kompetent angesehen.<sup>241</sup> Gerade dadurch kann sich die lebensweltliche Relevanz von selbst ergeben, denn erst im „Lebenszusammenhang“ erhalten die biblischen Aussagen Bedeutung.<sup>242</sup> Um anknüpfen zu können, greift sie die Erzähl- und Erlebniswelt der Kinder auf. In zahlreichen Unterrichtsbeispielen stellt sie Kinderbücher vor, die zu den jeweiligen Themen passen bzw. in Kombination mit Geschichten der Bibel das Thema aufgreifen und/oder vertiefen.

Den Fragen der Kinder wird großer Raum gewidmet, sie sind häufig Ausgangspunkt für theologische Gespräche. Die genuinen Fragen werden aufgenommen und an alle Kinder zurückgegeben, sodass zunächst die Kinder Antworten versuchen oder im Gespräch untereinander entwickeln können. Außerdem werden die Kinder zu Fragenden, zu Suchenden, indem ihnen Forscherfragen zur Bearbeitung gestellt werden. Entweder werden die Antworten danach für alle sichtbar gemacht oder die Schüler treten danach in ein Expertengespräch untereinander ein.<sup>243</sup> Viele Kinder werden durch das Offenlegen der Fragen wie der Antworten zu eigenen Fragen und Antwortversuchen angeregt. Hierdurch wird zugleich noch einmal deutlich gemacht, dass die Schüler untereinander ins Gespräch kommen können und sollen und der Lehrer nur ein – wenn auch mit besonderer Funktion, wie Moderieren, Weiterführen etc. – beteiligter Gesprächspartner ist.

---

<sup>240</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2003) Religiöse Bildung. S. 22f und dies. (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 63f.

<sup>241</sup> Nach der versuchsweisen Behandlung des Themas „Maria“ im Religionsunterricht stellte sie an die Klasse die Frage, ob das überhaupt im evangelischen Religionsunterricht Thema sein sollte und schließt aus den positiven Begründungen, dass keine biblische Figur aus konfessionellen Gründen ausgespart werden darf. Vgl. Freudenberger-Lötz (2003) Die Menschen werden immer an mich denken. S. 184f.

<sup>242</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (1999) Jesus sagt: wenn deine Mutter dich tröstet. S. 46.

<sup>243</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2005) Wir geben nicht auf! S. 22.

### 3.3.3 Rolle des Lehrers

Lehrer können indes nicht ausschließlich die Rolle des gleichberechtigten Gesprächspartners einnehmen. Freudenberger-Lötz greift die drei Formen der Kommunikation in theologischen Gesprächen nach H. Schluß<sup>244</sup> auf und betont die Aufgabe des Lehrers, die Gespräche anzugehen, als derjenige, der einem asymmetrischen Verständnis nach als fachlich Kompetenter und Wissender Theologie für Kinder auf- und vorbereitet. In diesem Sinn verstanden ist das Theologien für Kinder.

Die theologischen Fragen und Deutungen der Kinder wahrzunehmen und aufzunehmen, sie zu würdigen und wert zu schätzen, ist eine Form der symmetrischen Kommunikation. Hierbei ist vor allem die Beziehungs-ebene angesprochen, was zu Theologisieren *mit* Kindern führt.

Schließlich können Aussagen der Kinder in einer umgekehrten Asymmetrie die Erwachsenen anregen, ihr eigenes Vorverständnis zu erweitern und neue Deutungsperspektiven anzunehmen. Diese Ebene bezieht sich auf die Theologie *der* Kinder.<sup>245</sup> Der Lehrkraft obliegt die Aufgabe, alle drei Ebenen in theologischen Gesprächen zu beachten.

Freudenberger-Lötz führt daher aus: Theologische Gespräche gehören „zum Schwierigsten, was sich in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind abspielen kann. Theologische Gespräche mit Kindern ergeben sich oft unvermittelt, es gibt keine einfachen Rezepte des Umgangs mit den Fragen der Kinder, die Lehrkraft ist als ganze Person mit ihrem theologischen Wissen, ihrem Einfühlungsvermögen, ihren Gesprächskompetenzen etc. herausgefordert.“<sup>246</sup> Sie fasst hier zusammen, was sie in ihren Forschungen zur Professionalisierung herausgearbeitet hat, was aber vor allem Grundlage ihrer Unterrichtsgestaltung ist.

In den Beschreibungen zur Entwicklung von Unterrichtsstunden, in denen die Schüler mit ihren Erfahrungen im Mittelpunkt stehen, wird deutlich, wie viel Vorbereitungszeit nötig ist, um die Schülerorientierung zu gewährleisten sowie als Lehrer dabei adäquat reagieren zu können, wenn sich zunächst unbedachte Wege durch die Schüler auftun, um weitere Impulse

---

<sup>244</sup> Vgl. Schluß (2005) Ein Vorschlag.

<sup>245</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 51f.

<sup>246</sup> Freudenberger-Lötz (2004) Einblicke in die Forschungswerkstatt. S. 108.

anbieten zu können, wenn es notwendig ist. Das zeigt sich besonders in den schwierigen Geschichten, die sowohl theologisch als auch didaktisch eine Herausforderung darstellen. Eindrücklich zeigt Freudenberger-Lötz auf, dass „die sorgfältige Auswahl der Arbeitsaufträge und die gewissenhafte Gestaltung der Lernumgebung für alle Schüler/innen Lernchancen bot“, die sowohl die Leistungsstarken als auch die „kognitiv schwächeren Kinder“ berücksichtigten.<sup>247</sup>

Lehrer werden auf vielen Kompetenzebenen angesprochen, wenn sie in theologische Gespräche mit Kindern eintreten. Grundlegend ist die fachlich-wissenschaftliche Vorbereitung des Themas. Ohne sie können Lehrkräfte nicht angemessen auf die theologischen Deutungen der Schüler reagieren und sie weiterführen. Lehrer können „Kinder [nur] in diesem ihrem Verstehensprozess unterstützen, wenn (...) [sie] auch selbst ein solides Verstehensfundament besitzen“<sup>248</sup>. Die weiteren Fragenkreise der Elementarisierung<sup>249</sup> sind für die unterrichtliche Vorbereitung genauso wichtig. Mit ihnen können Lehrkräfte schrittweise die Gestaltung des Religionsunterrichts vorbereiten und den Verstehenshorizont der Kinder bedenken.<sup>250</sup> Was in den einzelnen Unterrichtssunden geschieht und ob ein gelungenes theologisches Gespräch sich entwickelt, kann der Lehrer nicht vollständig planen. Eher das Gegenteil ist der Fall. Rückblickend kann Freudenberger-Lötz konstatieren: „Allerdings ist erkennbar geworden, dass der Unterricht nur dann wirklich weiterführend ist, wenn die Lehrkraft nicht einfach das eigene Konzept durchzieht und auf vorformulierte Antworten zusteuert, sondern wenn es ihr gelingt, aufmerksam auf die Kinder zu hören, ihre Fragen wahrzunehmen, diese aufzugreifen, die Antwortsuche zu begleiten und in diesem Prozess immer wieder anspruchsvolle Impulse zu setzen.“<sup>251</sup> So sind Lehrer in theologischen Gesprächen eher Moderatoren denn Lehrende. Gesprächsführungskompetenzen<sup>252</sup> werden dazu von ihm verlangt,

---

<sup>247</sup> Freudenberger-Lötz (2005) Wir geben nicht auf! S. 23.

<sup>248</sup> Freudenberger-Lötz (1999) Jesus sagt: Wenn deine Mutter dich tröstet. S. 44

<sup>249</sup> Siehe hierzu ausführlich Kapitel 7.6.

<sup>250</sup> Bspw. Freudenberger-Lötz (1998) Den Kindern das Wort geben. S. 38.

<sup>251</sup> Freudenberger-Lötz (2004) Kraftstrahl von Gott. S. 19.

<sup>252</sup> Neben dem aktiven Zuhören im Allgemeinen benennt Freudenberger-Lötz verschiedene „Gesprächsförderer“ wie umschreiben/klären/auf den Punkt bringen, in Beziehung setzen, Fragen weitergeben, weiterführende Denkanstöße geben. Dies. (2001) Wer bist du Gott? S. 11. Mit dem Verweis auf Rendle u.a. (1996) Ganzheitliche Methoden im

die nach Freudenberger-Lötz selten zur Lehrerausbildung gehören.<sup>253</sup> Daher ist auch hier ein Lernprozess auszumachen, der sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler betrifft, denn sie werden aufgefordert, ihre Vorstellungen zu äußern. Das mündet in einem „spiralförmigen Unterricht, der den Schülerinteressen unterrichtskonstituierende Bedeutung beimisst.“<sup>254</sup> Die Lehrkraft ist zugleich gefordert, mögliche thematische Weggabelungen der Schüler zu benennen und ggf. darauf zu verweisen, dass sie wichtig sind, zum jetzigen Zeitpunkt vielleicht nicht bearbeitet werden können, aber nicht verloren gehen werden. Hier gilt es sensibel wahrzunehmen, was für die Kinder die jetzt wichtige Frage ist und eventuell den eigenen Gedankenfaden wegzulegen, um den Denkweg der Kinder fruchtbar werden zu lassen.<sup>255</sup> Wenn die Lehrkraft das offen legt, kann sie den Schülern vermitteln, dass diese ihr wichtig sind, ihre Gedanken wertvolle Impulse für das gemeinsame Weiterdenken bieten und so mit den Schülern „den gemeinsamen Lernprozess von Lehrer/innen und Schüler/innen“<sup>256</sup> beschreiten. Dazu gehört, dass Lehrer nicht vorschnell die Aussagen von Kindern bewerten hinsichtlich seines eigenen Vorwissens und seiner Erwartung, sowie die Fähigkeit, sich die Bilder von Kindern zunächst vom Kind selbst erklären zu lassen, bevor man selbst einen Maßstab anlegt.<sup>257</sup>

In der Funktion des Lernenden kann der Lehrer auch die Unterrichtsgestaltung an die Schüler abgeben und sie z.B. selbst zu Moderierenden machen. Er öffnet den Unterricht, was aber nicht als einmaliges oder besonderes Element des Religionsunterrichts fungieren darf, sondern als grundständiges Prinzip der generellen Offenheit des Unterrichts gilt. Schüler sind dabei keinesfalls allein zu lassen, sie wären damit überfordert. Offener Unterricht erfordert von der Lehrkraft einen hohen zeitlichen Aufwand, sollen Schüler sich darin entfalten können. Verschiedene

---

#### Religionsunterricht.

<sup>253</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 43. Mit dem Hinweis auf Lachmann (2002) Gesprächsmethoden im Religionsunterricht.

<sup>254</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (1998) Den Kindern das Wort geben. S. 38.

<sup>255</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2005) Auf den Herzen der Kinder lag eine andere Frage.

<sup>256</sup> Freudenberger-Lötz (2000) Jesus erzählt immer so gute Geschichten. S. 31. Mit allgemeinem Bezug auf Oberthür und Baldermann.

<sup>257</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2006) Wenn man die Geschichte liest, dann kriegt man Mut. S. 189. Und dies. (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 44ff.

Lernarrangements, „die die Heterogenität der Klasse produktiv aufnehmen und jedem einzelnen Schüler Chancen eröffnen,“<sup>258</sup> dienen der Strukturierung. Grundvoraussetzung für einen gelingenden freien Unterricht ist aber die Haltung des Lehrers, die den Schülern die Aufgabenbewältigung zutraut.<sup>259</sup> Die für die Bewältigung der Aufgaben nötigen Kompetenzen können von Schülern nicht grundlegend erwartet werden oder als in einer anderen Lerneinheit erworben vorausgesetzt werden. Der Lehrer ist aufgefordert, Lernlandschaften so zu gestalten, dass die Schüler die Fähigkeiten prozesshaft erwerben können, vor allem wenn er sie als Berater und Anleiter während der Arbeit unterstützt.<sup>260</sup> Das nötige Material müssen Lehrer nicht selten selbst entwickeln. Einige Beispiele finden sich in den Arbeitshilfen und in den Unterrichtssequenzen von Freudenberger-Lötz.

Häufig werden Erzählungen biblischer Geschichten den offenen Lernsituationen vorangestellt. Daher ist es für Lehrer wichtig, gut erzählen zu können. Sie sind also in ihrer Erzählkompetenz gefragt. Nicht immer müssen sie erzählt werden, manchmal werden die Geschichten auch in Form eines Rollenspiels<sup>261</sup> vorgestellt. Das beinhaltet, dass Geschichten für den Verstehenshorizont der Kinder aufbereitet werden müssen, z.B. auch durch die Entwicklung von Rahmengeschichten. Dann können sogar schwierige Geschichten im Religionsunterricht behandelt werden, was die Kinder selbst als bereichernd empfinden. Trotzdem bleibt die Bibel als Textgrundlage von großer Wichtigkeit. Eindrücklich zeigt Freudenberger-Lötz das an der Geschichte von der Opferung Isaaks auf.<sup>262</sup> Hier wird bewusst auf die erzählende Form verzichtet und der Text der Luther-Bibel gewählt. Aber er wird mit Elementen der jüdischen Auslegung in Beziehung gesetzt. Diese anspruchsvolle Aufgabe muss vom Lehrer gut vorbereitet sein und lässt doch den Kindern viel Freiheit in der Herangehensweise.

Kinder können so ihr Unverständnis und ihre Klagen formulieren. Auch dies ist eine Aufgabe, die der Lehrer beim Theologisieren mit Kindern

---

<sup>258</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 67.

<sup>259</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (1996) Du, ich trau dir was zu! S. 61.

<sup>260</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 65.

<sup>261</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2004) Kraftstrahl von Gott.

<sup>262</sup> Freudenberger-Lötz (2005) Wir geben nicht auf!

wahrnehmen soll. Ist nämlich das Gottesbild eher von den guten Seiten geprägt, finden Kinder vielleicht keinen Raum für ihre Klagen anlässlich ihrer Sorgen und Kümmernisse und den sie mit Leid konfrontierenden Situationen. Kinder leben nicht in einer heilen Welt, sondern erfahren Trauer und Ungerechtigkeit wie die Erwachsenen auch. Daher soll der Umgang mit biblischen Texten auch diese Facetten des Menschseins ermöglichen und vom Lehrer Anleitungen zur Klage gegeben werden.<sup>263</sup>

### 3.3.4 Funktion und Ziel des Philosophierens/Theologisierens

Freudenberger-Lötz sieht Religionsunterricht als religionspädagogische Begleitung, die die Aufgabe hat, Gott erfahrbar zu machen „als der, der für mich da ist.“<sup>264</sup> Häufig wurde Gott den Kindern vermittelt als der, der alles sieht (vor allem das Schlechte, Böse) und entsprechend strafend handelt. Als „Erziehungsfunktion“ kann Gott so keine vertrauensgebende Gestalt sein, nicht erfahren werden als der, der mich trägt und schützt, mich annimmt, so wie ich bin. Die theologisch-anthropologische Perspektive wird hierbei weitgehend ausgeblendet. Zugleich behalten die anthropomorphen Gottesvorstellungen länger ihre Bedeutung, symbolische Gottesbilder werden weniger oder später ausgebildet, die negativen Vorstellungen verstärken sich häufig, die freundlichen, dem Menschen zugewandten werden eher als märchenhaft bewertet. Fragen, die sich Kindern aufdrängen, werden angesichts dieses Gottes kaum formuliert, bzw. können nicht geäußert und bearbeitet werden. „Die Konsequenz kann sein, dass Gott als Produkt der Kinderphantasie früher oder später ganz abgelehnt wird.“<sup>265</sup>

Der weiterführende Unterricht hat daher die Aufgabe, die vielfältigen, teilweise divergierenden Gottesbilder für die Schüler verstehbar zu machen, sie eventuell zu verändern und „den reflektierenden Herausforderungen“ zu begegnen.<sup>266</sup> Dabei ist Kindertheologie zu verstehen als eine

---

<sup>263</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2002) Vielleicht weint Gott dann mit mir. S. 131.

<sup>264</sup> Freudenberger-Lötz (2002) Vielleicht weint Gott dann mit mir. S. 131.

<sup>265</sup> Freudenberger-Lötz (2002) Vielleicht weint Gott dann mit mir. S. 134, mit dem Bezug auf Hanisch (1996) Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen.

<sup>266</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2002) Vielleicht weint Gott dann mit mir. S. 134.

Form der Begleitung, die sich nicht nur auf die Schule und (inszenierte) theologische Gespräche beschränken soll. Vielmehr sind die Fragen der Kinder aufzunehmen an der Stelle im Leben, wo sie entstehen. Das können ganz alltägliche Begebenheiten sein – die Frage nach der Religion eines anderen Kindes beispielsweise oder das religiöse Bild in der Wohnung – wie auch besondere Anlässe – z.B. die Taufe eines Kindes – Kindertheologie im Alltag sozusagen.<sup>267</sup> Jedoch ist der Religionsunterricht in besonderer Weise als Ort der professionellen Begleitung dazu aufgefordert, sich den Fragen der Schüler zu stellen, sie aufzunehmen und sie nicht unbearbeitet zu lassen, so dass für Kinder Hoffnungsperspektiven aufgezeigt werden können, wo sie sie nicht selbst entwickeln.

Im Religionsunterricht werden biblische Geschichten erzählt und bearbeitet. Da Kinder sie gerne hören und auch lesen, bietet sich auch das vergleichende Lesen von Bibeln an. Allerdings haben die Geschichten nur dann nachhaltige Wirkung, wenn Kinder einen Bezug zu ihrem eigenen Leben herstellen können. Theologisieren mit Kindern kann und soll dazu beitragen, dass Kinder „zu mündigen Bibelleserinnen/mündigen Bibelleseern“ werden.<sup>268</sup> Kinder werden durch theologische Gespräche mit vielen Geschichten der Bibel bekannt gemacht und erweitern so ihr Wissen auf der Inhaltsebene. Zugleich erreichen sie damit einen hohen Grad der kritischen Bibellese und können ihre Fragen nachhaltig demonstrieren. Die begriffliche Präzision wird in einer Qualität ausgeprägt, die manche Erwachsene nicht erreichen. Eindrücklich zeigt Freudenberger-Lötz auf, dass Mitschüler auf die theologischen Aussagen ihrer Klassenkameraden mit präzisen Nachfragen reagieren, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder Unstimmigkeiten ausmachen. So verwendet ein Schüler einer vierten Klasse den Begriff „leben“ in gegensätzlicher Weise: „Gott lebt nicht, denn er ist wie ein Geist (...) – Gott lebt in unseren Herzen“. Die Mitschüler konstatieren einen Widerspruch, den der Schüler folgendermaßen auflöst: „Gott lebt nicht wie Menschen leben,...“<sup>269</sup> Hier wird deutlich, was Kindertheologie will: „Letztendlich geht es um das Ziel, das selbständige

---

<sup>267</sup> Siehe das Beispiel zu einer Tauferinnerungsfeier. Freudenberger-Lötz (2004) Ich kann mich auf ihn verlassen.

<sup>268</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Forschendes Lernen mit der Bibel in der Grundschule. S. 24.

<sup>269</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Forschendes Lernen mit der Bibel in der Grundschule. S. 24.

theologische Denken von Kindern zu unterstützen.“<sup>270</sup> Gleichzeitig sollen Kinder Erfahrungen des eigenen Lebens „religiös deuten“ können, im Sinne eines „individuellen Weges der Lebensvergewisserung“.<sup>271</sup> Theologisieren mit Kindern macht Kinder religiös mündig und kommunikationsfähig. Sie werden in hohem Maße kognitiv angeregt und gefordert. Gleichzeitig werden weniger kognitiv ausgerichtete Kinder ermuntert, sich selbst in diesen Prozess des Suchens und Findens hinein zu begeben, da alle Aussagen<sup>272</sup> der Kinder wertgeschätzt werden. So erfahren Kinder eine Stärkung ihrer selbst.

Freudenberger-Lötz betont die Wichtigkeit, Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zu eröffnen, sich auf eine „verantwortete Answersuche auf unentscheidbare Fragen“ zu begeben. Wenn gerade theologische Fragen zu dieser Kategorie von Fragen gehören, dürfen Kinder nicht mit der Entscheidung der (begründeten) Antwort allein gelassen werden, sondern ihnen müssen dafür „Kompetenzen“ vermittelt werden.<sup>273</sup>

Kindertheologie hat außerdem die Aufgabe, Kinder sensibel für verschiedene Formen religiöser Praxis (im Unterricht) zu machen. Im Religionsunterricht wird gebetet, gesungen, es werden Andachten gefeiert und das als „gemeinsam verantwortete Kultur“<sup>274</sup> verstanden. Religiöse Kommunikationsfähigkeit schließt ein, diese Formen der Glaubenspraxis bewusst anzunehmen, sie als für sich selbst bedeutsam zu erachten, wodurch zugleich eine religiöse Mündigkeit erreicht wird. Kindertheologie braucht diese „authentischen Erfahrungen“, die „emotionale Dimension“, als Ergänzung zur „kognitiven Dimension“. In dieser Weise verstanden soll Kindertheologie eine Möglichkeit der Erfahrung religiöser Praxis bieten, „die vielen Schüler/innen sonst verwehrt bleiben würde, die aber für ihre religiöse Entwicklung wichtig ist.“<sup>275</sup> Dadurch kann und soll Kindertheologie ganzheitliche religiöse Orientierung ermöglichen.

---

<sup>270</sup> Freudenberger-Lötz (2006) Die handlungsentlastende Reflexion als Motor. S. 79.

<sup>271</sup> Freudenberger-Lötz (2006) Wenn man die Geschichte liest, dann kriegt man Mut. S. 183.

<sup>272</sup> Aussagen können nicht nur in wörtlicher und schriftlicher Rede, sondern ebenso zeichnerisch, spielerisch und nonverbal erfolgen. Gerade der zeichnerische Ausdruck wird von Freudenberger-Lötz häufig als Element im Religionsunterricht eingesetzt und als Gesprächsanlass genommen.

<sup>273</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 56.

<sup>274</sup> Freudenberger-Lötz (2005) Mich kitzelt es überall. S. 163.

<sup>275</sup> Freudenberger-Lötz (2005) Mich kitzelt es überall. S. 166.

Theologisieren mit Kindern „dient“ indes nicht nur den Schülern. Freudenberger-Lötz betont immer wieder, welchen Erfahrungsschatz theologische Gespräche mit Kindern den Erwachsenen eröffnen. Die Auslegungen der Kinder bergen für Erwachsene nicht selten neue Sichtweisen, die ihnen die Welt der Kinder vor Augen führen und sie selbst zum Weiterdenken, zum Um-die-Ecke-Denken anregen. Daraus kann sich „ein neues Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden“<sup>276</sup> bilden.

### 3.3.5 Kritik:

Die Veröffentlichungen sind geprägt von den praktischen Erfahrungen und den daraus gewachsenen Implikationen. Zugleich wird deutlich, dass Freudenberger-Lötz sich intensiv mit den neueren Entwicklungstheorien beschäftigt, die naiven Theorien der Kinder als Grundlage für das Theologisieren mit Kindern ansieht und die inhaltlich-fachliche Basis als überaus wichtig erachtet. Religionsunterricht wird dadurch keinesfalls zum „Laberfach“, sondern dient der „religionspädagogischen Begleitung“, womit „das Mitgehen und die Unterstützung auf dem je eigenen Weg der Kinder“ gemeint ist.<sup>277</sup>

In einigen Unterrichtsbeispielen wird deutlich, wie die inhaltliche Hinführung durch die Auswahl der Medien und eine *vorgegebene* Struktur didaktisch gelingen kann.<sup>278</sup> In der Unterrichtssequenz zur Parabel des gütigen Vaters (Lk 15, 11-32) können die Kinder eigentlich keinen anderen als den gewollten Schluss der Analogie von Gott und Vater ziehen: „Nach kurzer Zeit *erkannten* die Schüler/innen den Zusammenhang zwischen Gott und dem Vater.“<sup>279</sup> In der gesamten Unterrichtseinheit wird dabei noch deutlicher, wie vielfältig die Schüler angeregt werden, selbstständig über Gott, Jesus und biblische Geschichten nachzudenken. Die Lehrkraft nimmt im vorgestellten Ausschnitt<sup>280</sup> die Ideen und Vorstellungen der

---

<sup>276</sup> Freudenberger-Lötz (2006) Wenn man die Geschichte liest, dann kriegt man Mut. S. 192.

<sup>277</sup> Freudenberger-Lötz (2003) Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. S. 258.

<sup>278</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2000) Jesus erzählt immer so gute Geschichten. Zur gesamten Sequenz siehe dies. (2001) Wer bist du Gott?

<sup>279</sup> Freudenberger-Lötz (2000) Jesus erzählt immer so gute Geschichten. S. 32. Kursiv v. I. S-W.

<sup>280</sup> Freudenberger-Lötz weist darauf hin, dass die gestaltete Lernumgebung bestimmte

Kinder auf und spiegelt sie so zurück, dass auch stumme Impulse seitens der Lehrkraft genügen, um die Kinder hinsichtlich des Lernziels weiter anzuregen. Von einer inhaltlichen Zielführung kann sich daher nicht immer getrennt werden. Letztlich darf aus Lernzielgründen das auch nicht geschehen.<sup>281</sup> In der Reflexionsphase und der selbständigen Weiterarbeit zeigt sich die eigenständige Exegese oder besser, Theologie der Kinder.<sup>282</sup> Im Beispiel der Erschließung der Pfingstgeschichte<sup>283</sup> wird die kirchegeschichtliche Bedeutung durch Fragen *an* die Kinder – durchaus nach kindertheologischen Bearbeitungen *durch* die Kinder – aus „ihnen herausgeholt.“ Das spricht einerseits gegen die Didaktik, die Kinder sollen sich ihre *je eigene* Bedeutung erschließen. Die kindertheologische Implikation ergibt sich andererseits hier dadurch, dass bereits im Vorfeld die Kinder zu eigenständigem Denken an der Geschichte entlang angeregt werden – die „Wirkkraft des Geistes Gottes“ in ihrer „Alltagswirklichkeit“<sup>284</sup> konnten sie erarbeiten – nicht jedoch dadurch, dass allen Kindern die (objektive) Bedeutung klar werden muss bzw. sollte. Vielmehr kommt es darauf an, welche Bedeutung die Kinder *für sich* aus den theologischen Anregungen herausziehen. Für die Erschließung von Pfingsten ist hier in allererster Linie die Verbindung zur Lebenswelt der Kinder maßgebend, was nicht allein durch eine spezifisch kindertheologische Ausrichtung des Unterrichts geschieht, sondern durch die Parallelisierung des eigenen Geburtstages mit dem der Kirche und ein Element des Elementarisierungsansatzes ist.<sup>285</sup>

---

Lernergebnisse erwarten lässt, aber auch den Kindern die Möglichkeit der individuellen Aneignung bietet. Vgl. Freudenberger-Lötz (2006) Der Beitrag des Konstruktivismus. S. 242.

<sup>281</sup> Mendl betont, dass Religions-Unterricht sich nicht von Zielen verabschieden kann, sie jedoch mehr unter dem Aspekt des Konstruktionsprozesses betrachtet werden. Vgl. Mendl (2005) Konstruktivistische Religionsdidaktik. S. 34.

<sup>282</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2000) Jesus erzählt immer so gute Geschichten. S. 32.

<sup>283</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz/Schreiner (2004) Kommt alle her.

<sup>284</sup> Freudenberger-Lötz/Schreiner (2004) Kommt alle her. S. 115.

<sup>285</sup> Nach den Maßgaben der konstruktivistischen Pädagogik sind auch diese Lenkungen sinnvoll. Ernst von Glaserfeld spricht von Orientierungen. Vgl. von Glaserfeld (2002) Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen. S. 28. Freudenberger-Lötz referiert konstruktivistische Theorien ausführlich. Dies. (2007) Theologische Gespräche mit Kindern.

So betont Freudenberger-Lötz auch immer wieder den Einfluss der Elementarisierung für die Kindertheologie und bezeichnet sie als grundlegend für einen Religionsunterricht, der „das Kind in die Mitte stellt“.<sup>286</sup> Das Kind kann sich so als nicht nur mit seinen lebensweltlichen Bezügen angenommen wissen, sondern auch durch die Wertschätzung der von den Kindern gemachten Aussagen und Fragen zu diesen Bezügen. „Sich mit der eigenen Person im Unterricht wieder finden können, sich einbringen können im Bewusstsein, wertgeschätzt und gewürdigt zu werden, das sind Aspekte, die nicht nur ein einzelnes Fach betreffen, sondern als Grundhaltung zu einer menschenwürdigen Schule gehören.“<sup>287</sup> Diese Grundhaltung ist ein übergreifendes Moment, sie kann nicht für eine Stunde am Vormittag eingenommen werden und ansonsten wird der Schüler als zu befüllendes Gefäß betrachtet. Daher macht sie deutlich, „dass Lehrkräfte nur dann in vorgestellter Weise unterrichten können, wenn sie die kindliche Perspektive kennen, wenn sie die Fragen der Kinder wahrnehmen und weiterführende Impulse einbringen können.“<sup>288</sup> Das erfordert eine sehr sorgfältige Vorbereitung der theologischen Gespräche, wie Freudenberger-Lötz in ihrer Forschungswerkstatt zur Professionalisierung von Lehrkräften deutlich macht.<sup>289</sup>

Die direkt zum Ausprobieren geeigneten Unterrichtsvorschläge sind sehr differenziert. Neben klassischen biblischen Geschichten, Festen im Jahreskreis, persönlichen religiösen Feiern<sup>290</sup> und außergewöhnlichen Figuren im evangelischen Religionsunterricht<sup>291</sup> werden z.B. auch einzelne Aspekte von Geschichten herausgegriffen und mit teilweise ungewöhnlich anmutenden Kunstwerken (der Gegenwartskunst) und/oder Musik

---

<sup>286</sup> Freudenberger-Lötz (2003) Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. S. 324.

<sup>287</sup> Freudenberger-Lötz (1999) Kreatives Schreiben im Religionsunterricht. S. 82.

<sup>288</sup> Freudenberger-Lötz (2003) Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. S. 259.

<sup>289</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern.

<sup>290</sup> Z.B. eine Tauferinnerungsfeier. Vgl. Freudenberger-Lötz (2004) Ich kann mich auf ihn verlassen, dass er mich unterstützt.

<sup>291</sup> Z.B. Maria. Vgl. Freudenberger-Lötz (2003) Die Menschen werden immer an mich denken. Dies. (2005) Die Liebe strahlt in die Dunkelheit. Hier wird Janusz Korczak als Unterrichtsthema vorgestellt.

in Verbindung gebracht.<sup>292</sup> Die Erschließung über vielfältige Wege<sup>293</sup> regt darüber hinaus an, die Themen nicht nur mit Schülern der Grundschule zu wagen, sondern sie jeweils für alle Altersstufen, einschließlich der Erwachsenen, modifiziert auszuprobieren. Der Effekt, der sich durch diese Art der Erschließung einstellt, nämlich tatsächlich das eigene Leben in den Geschichten der Bibel wieder zu finden, ist nicht auf eine einmalige Situation beschränkt. Durch immer wieder neue Erschließung werden immer wieder neue, andere Aspekte gegenwärtig und die Vielfalt der religiösen Botschaft gewinnt an Tiefe für das eigene Leben.

Allerdings ist der Terminus „optimale religiöse Entwicklung“<sup>294</sup> von Kindern zu beanstanden. Was ist damit gemeint? Etwa, alle relevanten Geschichten der Bibel zu kennen, die verschiedenen Entwicklungsstufen<sup>295</sup> doch zu überwinden, bezieht es sich auf die Kompetenz der religiösen Rede oder auf die Entfaltung von „Bildern der Hoffnung“?<sup>296</sup> Um diese Unsicherheiten gerade in der ansonsten auf allen Betätigungsfeldern der kindertheologischen Praxis sehr differenzierten Darstellung zu vermeiden, sollte auch hier eher ausführlicher argumentiert werden.<sup>297</sup> Auch wenn Freudenberger-Lötz immer wieder auf ihre Forschungswerkstatt zur Professionalisierung von Lehrkräften<sup>298</sup> verweist, werden die Fortschritte und Ergebnisse, selbst wenn sie erst vorläufig sind, in immer neuen Beispielen vorgestellt. So sind zwar Redundanzen auszumachen<sup>299</sup>,

---

<sup>292</sup> Z.B. das Haus des Zachäus. Vgl. Freudenberger-Lötz u.a. (2003) Diesem Haus ist heute Heil widerfahren. Zu einigen Unterrichtsbeispielen hat sie selbst Lieder geschrieben, so z.B. in Freudenberger-Lötz (1996) „Du, ich trau dir was zu“.

<sup>293</sup> Hier sei verwiesen auf die nicht nur kognitiv ausgerichteten Zugänge, sondern ebenso auf die spielerischen und leib-seelischen. Das enthebt den Unterricht allerdings nicht der Reflexionsphase, auf die Freudenberger-Lötz sehr viel Wert legt.

<sup>294</sup> Freudenberger-Lötz (2005) Auf den Herzen der Kinder lag eine andere Frage. S. 15.

<sup>295</sup> Zur religiösen Entwicklung und zu Entwicklungstheorien allgemein vgl. Kapitel 5.

<sup>296</sup> Freudenberger-Lötz (2004) Hat der Teufel Macht über uns? S. 183.

<sup>297</sup> In den „Theologischen Gesprächen mit Kindern“ legt Freudenberger-Lötz (2007) das ausführlich dar.

<sup>298</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern, auch dies. (2005) Auf den Herzen der Kinder lag eine andere Frage, dies. (2007) Theologische Gespräche mit Kindern – Chancen und Herausforderungen, dies. (2004) Einblicke in die Forschungswerkstatt.

<sup>299</sup> Dies bezieht sich vor allem auf die Vorstellung der Forschungswerkstatt an der Päd-

die jedoch hinter die differenzierten Anregungen zurücktreten. Sie selber gibt zu bedenken, dass auch für sie immer wieder neue Aspekte erkennbar werden, wenn neue Zusammenhänge bedacht werden. So wurden ihr selbst beim Verfassen des Beitrags zum Lernen in jahrgangsgemischten Klassen bewusst, „dass jahrgangsgemischter Religionsunterricht unter Umständen deutlicher als jahrgangsbezogener Religionsunterricht das Philosophieren und Theologisieren mit Kindern fördert, da die Heterogenität der Lerngruppe es um so dringlicher macht, die eigenen Deutungen plausibel zu begründen, sie ins Gespräch zu bringen und sich von den Gesprächspartner/innen anregen zu lassen.“<sup>300</sup>

Insgesamt kann sie durch ihre Forschungen zur Professionalisierung zeigen, dass theologische Gespräche mit Kindern nicht nur für die Kinder Chancen bieten, sondern dass auch der Erwachsene davon profitiert. So formulierten Studierende der Forschungswerkstatt: „In theologischen Gesprächen erhalten Lehrkräfte Einsicht in die Welt der Kinder, was sie bewegt und wie sie über religiöse Themen nachdenken. Bei Kindern ist häufig eine Unbefangenheit und Leichtigkeit zu erkennen, die sich auch in ihrem religiösen Nachdenken und ihren Deutungsversuchen äußert. Kinder sind in ihrem Denken noch nicht so festgelegt wie Erwachsene. Kindliche Gedanken liefern neue Ideen, die im Unterricht umgesetzt werden können. Theologische Gespräche mit Kindern fordern die Lehrkraft dazu auf, eine forschende Haltung dem eigenen Unterricht gegenüber zu gewinnen und diese forschende Haltung auch zu bewahren. Im Gespräch mit Kindern kann die Lehrkraft lernen, biblische Texte neu zu lesen, bereits verstandene Begriffe neu zu verstehen und den Sinn tiefer zu entdecken. Die Reflexion über den eigenen Glauben wird je neu herausgefordert. Damit halten theologische Gespräche mit Kindern den Beruf der Religionslehrkraft spannend, weil sie neugierig sein darf auf die Perspektiven, die sich ihr durch die Gedanken der Kinder eröffnen.“<sup>301</sup>

---

agogischen Hochschule Karlsruhe. Hierfür wird die Bearbeitung der Jona-Geschichte häufiger zitiert. Freudenberger-Lötz kann an ihr exemplarisch zeigen, wie wichtig ihr die Professionalisierung der Lehrkräfte ist. Auch die Bearbeitung der Geschichte der Sturmstillung wird in verschiedenen Beiträgen dargelegt.

<sup>300</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Jahrgangsmischung im RU. S. 207.

<sup>301</sup> Freudenberger-Lötz (2004) Einblicke in die Forschungswerkstatt. S. 91.

Kindertheologie und theologische Gespräche mit Kindern bieten so viele Chancen für alle Beteiligten, dass nicht nur in der Grundschule theologisiert werden sollte. Frühkindliche Erziehung ist ebenso einzubeziehen wie die Sekundarstufen, was Freudenberger-Lötz mit der Einrichtung einer neuen Forschungswerkstatt zum Theologisieren mit Jugendlichen<sup>302</sup> bereits initiiert hat.

Von der Grundschule her kommend, zeigt Freudenberger-Lötz auf, wie Kindertheologie, wenn sie sich nicht nur auf den positiven Aspekt für die Kinder selbst beschränkt, sondern den Blick weitet auf die anderen Klassenstufen und auf die Lehrkräfte, letztendlich als „Motor der inneren Schulreform“<sup>303</sup> wirken kann. Durch „Offenheit als pädagogische Grundhaltung“ und dem „Lernen miteinander und füreinander (...) versteht sich schulisches Lernen als gemeinsames Lernen, als Wegbegleitung von Heranwachsenden, die mit ihren Nöten und Hoffnungen, ihren Fragen und Antwortversuchen ernst genommen werden. Aus einem solchen die Kinder stärkenden Ansatz erwächst Lernfreude und Handlungsfähigkeit.“<sup>304</sup>

---

<sup>302</sup> Seit dem Sommersemester 2007 werden an der Universität Kassel erste Unterrichtserfahrungen in der Sekundarstufe I gesammelt.

<sup>303</sup> Freudenberger-Lötz (1999) Religiöses Lernen als Motor der inneren Schulreform – eine Utopie? S. 82.

<sup>304</sup> Freudenberger-Lötz (1999) Religiöses Lernen als Motor der inneren Schulreform – eine Utopie? S. 82f.

## 4. Erste Annäherung

### Perspektivwechsel oder: Ich sehe was, was du nicht siehst!

Eine der Voraussetzungen für die Entwicklung der Kindertheologie ist der Perspektivwechsel zum Kinde hin. Spätestens mit dem Papier der Evangelischen Kirchen *Aufwachsen in schwieriger Zeit - Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*<sup>305</sup> ist dieser Wechsel angemahnt.

Nachdem viele Jahre lang der Bildungsaspekt wenig Beachtung fand, hat sich die EKD-Synode 1994 ausführlich mit Kindern und religiöser Bildung beschäftigt. Der Vorbereitungsausschuss forderte dazu auf, „Leben und Welt einmal mit den Augen der Mädchen und Jungen zu sehen. Jedes Kind ist ein einzigartiger und unverwechselbarer Mensch, der als Person wahr- und ernstgenommen werden muß.“<sup>306</sup> Was ist mit diesem Perspektivwechsel tatsächlich gemeint? RUPP „tut sich mit dem Begriff des Perspektivwechsels schwer“<sup>307</sup>. Er plädiert eher für den Begriff des Paradigmenwechsels, weil man sich nicht „in die Schuhe eines Kindes wirklich stellen“<sup>308</sup>, sondern nur Konstruktionen über Kinder machen kann. Dieser Begriff ist stärker als der des Perspektivwechsels<sup>309</sup> und macht aufmerksam auf die Schwierigkeiten mit dem *Vollzug* des Perspektivwechsels.

Die Perspektive eines Kindes einzunehmen erscheint zunächst einfach.<sup>310</sup> Bei genauerem Hinsehen wird allerdings bewusst, wie schwierig dies tat-

---

<sup>305</sup> EKD (1995) *Aufwachsen in schwieriger Zeit - Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*. Die Schrift bezieht sich auf die EKD-Synode 1994 in Halle.

<sup>306</sup> EKD (1995) *Aufwachsen in schwieriger Zeit*. S. 7.

<sup>307</sup> Rupp (2002) *Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels*. S. 6.

<sup>308</sup> Rupp (2002) *Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels*. S. 6.

<sup>309</sup> Während die Perspektive eine Betrachtungsweise von einem bestimmten Standpunkt aus bezeichnet, der Perspektivwechsel somit eine Veränderung des Standpunktes bedeutet, wird unter einem Paradigma ein Denkmuster verstanden, das das wissenschaftliche Weltbild und damit die Weltsicht einer bestimmten Zeit prägt. Vgl. die Artikel Perspektive und Paradigma. Gelegentlich werden die Begriffe unscharf getrennt, ein Perspektivenwechsel gar als Philosophie bezeichnet, obwohl der Begriff des Paradigmenwechsels in der Philosophie bekundet wurde. Vgl. Büttner (2002) Wie könnte ein „konstruktivistischer“ Religionsunterricht aussehen? S. 158.

<sup>310</sup> Vgl. Berg (1995) *Aufwachsen in schwieriger Zeit*.

sächlich ist. Die Erwachsenen von heute sind zwar Kinder von gestern, sie könnten also in der Erinnerung sehr wohl eine kindliche Sichtweise haben. Allerdings ist dieses aus mehreren Gründen nicht realistisch:

- Kindheit von früher ist nicht Kindheit von heute. Die Bedingungen haben sich verändert. Die eigene Kindersicht ist aber nicht zu transformieren, weil sie immer an die erlebte Kindheit gebunden ist.
- Demzufolge können Kinder von heute eine ganz andere Vorstellung zu gleichen Vorgängen haben, weil sie unter den heutigen Bedingungen aufwachsen. Wer keine Vergleichsmöglichkeiten hat, kann keine Vergleiche anstellen. Kinder können also höchstens verschiedene Modelle *ihrer* Zeit beurteilen.
- Eine Sicht der Erwachsenen auf Kinder und Kindheit ist schon immer eine reflektierte. Im Rückgriff auf und in der Erinnerung an die eigene Kindersicht ist die objektivierbare Sicht für jetzige Fragen und Probleme kaum möglich.<sup>311</sup>
- Das Synodenpapier betont, dass die Erinnerung an die eigene Kindheit genauso wichtig ist, wie es wichtig ist, ein Kind zu bleiben. Damit ist aber nicht die Beibehaltung der Perspektive des Kindes gemeint, sondern die Veränderung der adulten Perspektive auf Kindheit.<sup>312</sup>

Zu fragen ist, was mit einem Perspektivwechsel erreicht werden soll. Geht es um die Kinder oder um die Erwachsenen, wenn es heißt, „die eigene Sicht der Kinder von Leben und Welt ernst zu nehmen, könnte dieses Wissen der Erwachsenen ergänzen und ihnen helfen, neue Einsichten zu gewinnen“?<sup>313</sup> Die Frage mag sich so nicht stellen, da Kindheit und kindli-

---

<sup>311</sup> Walter Benjamins *Berliner Kindheit um 1900* beschreibt denn auch keine genuin kindliche Sicht, sondern sie ist im Rückblick eine reflektierte Sicht auf das Erlebte der eigenen Kindheit. Benjamin (61994) Berliner Kindheit um neunzehnhundert.

<sup>312</sup> Vgl. EKD (1995) Aufwachsen in schwieriger Zeit. S. 51.

<sup>313</sup> EKD (1995) Aufwachsen in schwieriger Zeit. S. 50.

che Lebenswelt und ihre Gestaltung immer schon eine Zukunftsperspektive einschließt, die nicht nur auf die Kinder einwirkt, sondern auch die Lebenswelt Erwachsener berührt.<sup>314</sup> Eindrücklich beschreibt das Christa Berg, indem sie eine Perspektive der Kinder *vorgibt* und z.B. beschreibt, was Kinder über die Angebote von Erwachsenen für Kinder denken mögen.<sup>315</sup> Sie zeigt auf, welche Auswirkungen Handeln wie Nicht-Handeln für Kinder haben können, dass kindliche „Neugier, Lernwillen, Kooperationsbereitschaft, Lebensfreude, und dies nicht nur zu ihrem eigenen Nutzen“ erhalten werden können, wenn ein „Wandel des Bewußtseins“, eine echte Perspektivenübernahme, erfolgt.<sup>316</sup> Ein Perspektivenwechsel ist nicht die Änderung der Sicht auf einen einzigen Bereich kindlicher Lebenswelt, wie z.B. Religion, sondern bezieht sich auf eine grundlegendere Haltung.

Aus christlich-theologischer Sicht ist ein Perspektivenwechsel auch gar nicht auf religiöses Denken der Kinder zu beschränken. Es ist vielmehr immer schon auf den gesamten Lebensvollzug von Kindheit zu schauen. Aus diesem Komplex können jedoch lediglich einzelne Aspekte genauer betrachtet werden. Wenn man allein die von Berg beschriebenen problematischen Bereiche<sup>317</sup> zu verändern versucht, wird deutlich, dass ein Perspektivwechsel allein nicht ausreicht, sondern tatsächlich ein Paradigmenwechsel erforderlich wäre. Ein Paradigmenwechsel kann indes nicht angeordnet werden, er unterliegt einer Haltung, die man entweder von vorneherein einnimmt oder die man sich erwerben muss. Dies kann auch durch einen „verordneten“ oder „gelenkten“ Perspektivwechsel geschehen. Wird man nämlich immer wieder dazu angeleitet und angehalten, sich die Welt aus einer anderen Perspektive vorzustellen und genau zu durchdenken, die Konsequenzen einer Handlung für einen anderen abzuschätzen, kann sich durch stetige Wiederholung tatsächlich die innere

---

<sup>314</sup> Die Frage stellt sich dennoch, da Kindheit auch in der frühen Sozialisationsforschung der 60er Jahre eher als zu überwindende Phase auf dem Weg zum Erwachsenensein angesehen wurde. Vgl. Fölling-Albers (1997) Kindheitsforschung im Wandel. S. 48.

<sup>315</sup> Berg (1995) Aufwachsen in schwieriger Zeit. S. 128ff.

<sup>316</sup> Berg (1995) Aufwachsen in schwieriger Zeit. S. 130f.

<sup>317</sup> Berg (1995) Aufwachsen in schwieriger Zeit. S. 130. Berg benennt acht Bereiche, die wenig monetäre Kosten verursachen, aber durch Mut und ein verändertes Denken tatsächlich aus der Perspektive von Kindern Verbesserungen ergeben würden, genannt seien hier beispielsweise der „Wandel der Lebensräume“ und die „fürsorgliche Belagerung“.

Haltung bzw. Einstellung ändern.<sup>318</sup> Es ist daher nach den Bedingungen der Möglichkeit des Perspektivwechsels zu fragen.

Die Perspektive zu wechseln, um für Kinder und vor allem *mit* Kindern etwas zu erreichen, setzt absolut voraus, den Kindern zuzuhören, ihre Sichtweisen wahr zu nehmen und nicht schon Antworten auf Fragen zu haben, die Kinder im Zweifel gar nicht stellen würden sowie auf von Kindern gestellte Fragen nicht antworten und mit ihnen umgehen zu können. Es setzt voraus, Kinder als Subjekte ihres Denkens und Handelns ernst zu nehmen. Aus konstruktivistischer Sichtweise ist weiterhin anzunehmen, dass jeder Mensch seine Welt individuell konstruiert und sich Konstruktion im sozialen Kontext vollzieht. Das wiederum verlangt, dass vielfältige Zugänge ermöglicht werden, um so zu einer differenzierten Sicht von Welt kommen zu können.

Hier schließen sich Fragen der Kindheitsforschung und der konstruktivistischen Didaktik an.

## 4.1 Perspektiven der Kindheitsforschung

Für einen Perspektivwechsel ist der Blick auf Kindheit<sup>319</sup> unabdingbar. Wichtige Impulse sind dazu von der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung ausgegangen.

Daten und Ergebnisse werden über verschiedene Wege gewonnen. Entweder werden Aussagen durch Befragungen von Erwachsenen über Kinder und die Auswertung von Dokumenten über Kinder gemacht, das betrifft vor allem problematische Themen wie Gewalt und Missbrauch oder sozio-ökonomische Fragen, oder Aussagen über Kinder werden getroffen durch Forschungen mit Kindern, d.h. man sieht und hört ihnen zu, spricht und handelt mit ihnen<sup>320</sup>, man „betrachtet Kinder als Subjekte und Akteure in

---

<sup>318</sup> Ein Paradigmenwechsel „vollzieht sich nach Kuhn schrittweise und führt zu einem immer mehr anwachsenden Bestand an Wissen über die verschiedensten Bereich einer Wissenschaft.“ Kron (1999) Wissenschaftstheorie für Pädagogen. S. 254, mit Bezug auf Kuhn (1976) Die Struktur wissenschaftlicher Revolution. S. 80. In Bezug auf Kinder und Kindheit ist dies genauso zu sehen, wenngleich kein wissenschaftlicher Paradigmenwechsel erfolgt.

<sup>319</sup> Zu den Entwicklungstheorien siehe ausführlicher Kapitel 5.

<sup>320</sup> Vgl. Heinzel (2000) Einleitung. S. 17.

ihrer Lebenswelt.“<sup>321</sup> Letzteres hat Auswirkungen auf die Auffassungen über Kindheit, die besonders seit dem Beginn der 90er Jahre als eine eigene Lebensphase angesehen wird<sup>322</sup>, als „soziale Strukturkategorie und Konstrukt generationaler Verhältnisse“.<sup>323</sup> Kinder sind nicht „Werdende“, sondern „Sciende“, sie sind vollwertige Mitglieder einer Gesellschaft.<sup>324</sup> Kinder sind darin die (Ko-)Konstrukteure ihrer sozialen Beziehungen und zeigen eigene Wege, auf ihre lebensweltliche Umwelt zuzugehen.<sup>325</sup> Die *konstruktivistische Sozialisationsforschung* möchte daher noch stärker die kindliche Konstruktionsleistung der sozialen Realität herausarbeiten.<sup>326</sup>

Hier zeigen sich besondere Probleme bei der Forschung mit Kindern, die von Friederike Heinzel kategorisiert werden als allgemeine Besonderheiten und Verfahrensprobleme.<sup>327</sup>

- Zu den allgemeinen Besonderheiten gehört, dass Kinder sich immer in Erziehungssituationen wähnen, wenn sie von Erwachsenen beobachtet oder befragt werden. Sie passen sich den Vorgaben der Erwachsenen insofern an, dass sie in Interaktionen mit ihnen die üblichen Regeln beachten oder neu gestalten.
- Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden sind selten auf kind-typische Ausdrucksformen ausgerichtet. Vor allem die schriftsprachlichen Ausdrucksformen werden herangezogen, während andere Symbolisierungen kaum eruiert werden können. Häufig fehlt den Forschern dazu die Kompetenz, sie sind viel eher in therapeutischen Zusammenhängen zu finden. Freie schriftliche oder mündliche narrative Verfahren zeigen hingegen, welche Themen Kinder verbalisieren können.

---

<sup>321</sup> Heinzel (2000) Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung. S. 21.

<sup>322</sup> Fölling-Albers nennt es ein „neues Kindheits-Paradigma“. Dies. (1997) Kindheitsforschung im Wandel. S. 47.

<sup>323</sup> Heinzel (2000) Einleitung. S. 17.

<sup>324</sup> Vgl. Fölling-Albers (1997) Kindheitsforschung im Wandel. S. 47.

<sup>325</sup> Vgl. Heinzel (2000) Einleitung. S. 17.

<sup>326</sup> Vgl. Oswald (2000) Geleitwort. S. 12f.

<sup>327</sup> Vgl. Heinzel (2000) Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung. S. 25ff.

- Weiterhin zeigt sich, dass Forschungsinteressen an Kindheit, die in der Scientific community Anerkennung finden sollen, sich am Wertesystem von Erwachsenen orientieren müssen. Daher bilden sie den Maßstab für die Forschungsarrangements, für Fragestellungen, Erhebungs- und Auswertungsstrategien. Zugleich unterstreichen die Aussagen über Kinder als „Experten ihrer Lebenswelt“ oder als „vollwertige Mitglieder der Gesellschaft“ die Orientierung am Wertesystem der Erwachsenen.

Auf diese allgemeinen Besonderheiten bezogen sind Forscher folglich gehalten ihre Reaktionen zu reflektieren und die Kommunikationsmöglichkeiten von Kindern in den Verfahren zu berücksichtigen. Oswald plädiert zudem für Verknüpfung von Einzelmethoden, um dadurch „zu einer umfassenderen Sicht über Kinder und Kindheit zu kommen.“<sup>328</sup>

Doch auch die Einzelverfahren zeigen Probleme auf, die sich durch besondere Konstellationen der Forschungsdesigns vermeiden lassen könnten. So sind z.B. die Gruppendiskussionen bei Kindern wenig berücksichtigt, sie werden vielmehr in Jugendlichen- oder Erwachsenengruppen eingesetzt. Erfahrungen mit Kreisgesprächen belegen hingegen, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, Gruppendiskussionen zu führen, wenn sie entsprechend angeleitet werden. Vor allem Situationen beim Philosophieren mit Kindern zeigen aufschlussreiche Ergebnisse.<sup>329</sup> Inzwischen können dies auch Erfahrungen aus theologischen Gesprächen mit Kindern bestätigen.<sup>330</sup>

Ob dies allerdings tatsächlich einen Zugang im Sinne eines Perspektivwechsels ermöglicht, stellt Schluß weiterhin infrage. Die grundsätzlich unbekannte Kindheit könnte auch aufgrund von differenzierten Forschun-

---

<sup>328</sup> Oswald (2000) Geleitwort. S. 9.

<sup>329</sup> Vgl. Heinzel (2000) Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung. S. 30, mit dem Verweis auf Brüning (2000) Philosophieren mit Kindern, und Claussen (2000) Mündliches Erzählen von Kindern, Heinzel (2000) Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. Weiteren Problemen mit Einzelverfahren wird durch die Einzelbeiträge Rechnung getragen. Siehe hierzu ausführlich Heinzel (2000) Methoden der Kindheitsforschung.

<sup>330</sup> Dazu gibt es z.B. videografierte Unterrichtssequenzen. Evangelisches Medienhaus (2006) „Die Nacht wird hell“.

gen lediglich in eine *bekanntere* verwandelt werden. Der Ausweg aus der Misere sei nicht in Resignation, sondern in Kommunikation zu suchen, die zugleich (totalitären) Fehlinterpretationen vorbeuge.<sup>331</sup> Dirk Hülst spricht aber gerade in Bezug auf Kommunikation von einer „grundsätzlich bestehenden Problematik (.), der Schwierigkeiten, die verbalen und non-verbalen, die sprachlichen und nicht-sprachlichen sozialen Kontakt-aufnahmen, das gezielte oder unspezifisch gerichtete Ausdrucksverhalten der Kinder unterschiedlichen Alters überhaupt zu verstehen.“<sup>332</sup> Erst wenn sich Erwachsene die Regeln ihrer Kommunikation bewusst machen, zugleich versuchen, sie in Kommunikation mit Kindern in dieser Weise nicht anzuwenden, können Perspektiven von Kindern gewonnen werden, die eine Perspektivenübernahme durch Erwachsene ermöglicht. Wird Kindheit als „sozial konstruierte Eigenwelt“ angesehen, die Kinder als „den Erwachsenen vergleichbar, aber mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattet“, soll auf ihre alters-spezifischen Kompetenzen zurückgegriffen werden. Das führe „erheblich weiter“, als „eingreifend-aufdringliche oder konfrontierende Verfahren“. Statt dessen ist die „Logik der An-Teilnahme, die immer auch die Kinder dazu ermutigt, ihre eigenen Produktionen zu deuten und zu kommentieren“, einzunehmen.<sup>333</sup>

---

<sup>331</sup> Vgl. Schluß (2005) Ein Vorschlag, S. 30f.

<sup>332</sup> Hülst (2000) Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? S. 38.

<sup>333</sup> Vgl. Hülst (2000) Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? S. 48.

## 4.2 Konstruktivistische Perspektiven

Konstruktivismus ist *eine* mögliche Theorie, „ein Erklärungsmodell für das Phänomen des Erkennens“.<sup>334</sup> Grundannahme der „Beobachtungen aus verschiedenen Wissenschaftszweigen“<sup>335</sup> ist, dass es kein objektives Erkennen und keine objektive Wirklichkeit „an sich“ gibt, sondern dass jeder einzelne sich Modelle der Welt entwirft. Diese können aber nicht auf Objektivität oder Wahrheit überprüft werden, da ja auch die anderen sich ihre Welt konstruieren und die Vergleichbarkeit mit Realität nicht möglich ist, weil ein „Zugriff“ auf die Realität wiederum nicht ohne Wahrnehmung möglich ist.<sup>336</sup> Die Wahrnehmung selbst ist nicht eindeutig, sondern zeigt mehrdeutige Perspektiven auf. Anhand einfacher Vexierbilder lässt sich das zeigen: verschiedene Bildebenden stehen so nebeneinander, dass man entweder das eine oder das andere wahrnehmen kann, beides kann man jedoch nicht gleichzeitig sehen.

---

<sup>334</sup> Lindemann (2006) Konstruktivismus und Pädagogik. S. 35.

<sup>335</sup> Büttner (2002) Wie könnte ein „konstruktivistischer“ Religionsunterricht aussehen? S. 157. Mendl spricht von „interdisziplinärem *Paradigma*“. Mendl (2005) Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung. S. 14. Kursiv v. I. S-W. In den Konstruktivismus fließen unter anderem Ideen der Kognitionspsychologie, der Neurobiologie, der Pädagogik, Physik und Philosophie ein.

<sup>336</sup> Die Philosophie stellte schon immer die Frage nach der Möglichkeit der Erkenntnis. Korrespondenztheorien, die eine Abbildbarkeit der „realen Welt“ annehmen, wurden von der Frage nach dem „Wie des Erkennens“ eingeholt, Empirismus und Rationalismus standen im Widerstreit. Die Transzentalphilosophie Kants bringt zwei Aspekte miteinander in Beziehung: vorgegebene Größen wie Raum und Zeit und Kategorien des Verstandes. Wahrheit selbst wird nicht mehr als Abbild metaphysischer Grundstrukturen betrachtet. Nietzsche betrachtet Wahrheit und Erkennen als eine Form der *Bemächtigung* der Welt, sie unterliegt den Fragen und im Horizont des Einzelnen. Konstruktivismus geht darüber weit hinaus. Vgl. Steenblock (2003) Die großen Themen der Philosophie. S. 94ff. Von einer linearen Entwicklung kann man allerdings nicht sprechen, vielmehr standen immer schon divergierende Vorstellungen nebeneinander. Vgl. Lindemann (2006) Konstruktivismus und Pädagogik. S. 17ff.

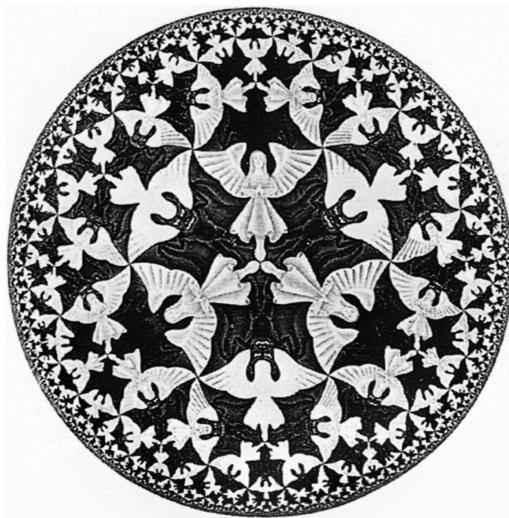


Abb. 1. M.C. Escher: Engel und Teufel.<sup>337</sup>

Wie kann aber Wissen entstehen, wenn die Wahrnehmung nicht eindeutig ist und ein Zugang zur objektiven Realität ebenso wenig? Balgo und Voß bezeichnen „wahres“ Wissen als nicht möglich. Wissen ist vielmehr eine „Beobachterkategorie, d.h. Wissen ist effektives Verhalten in einem Bereich bzw. Kontext, den ein Beobachter durch seine Fragestellungen absteckt und in dem dieser eine Antwort erwartet.“<sup>338</sup> Wissen ist dann ein Konsens von mehreren Beobachtern, die sich darauf einigen oder das, was der Beobachter als Wissen gelten lässt. Damit entsteht Wissen in einem aktiven Akt der Konstruktion von Welt, die sich eben nicht als Abbild in der Wahrnehmung repräsentiert.

Der radikale Konstruktivismus<sup>339</sup> geht davon aus, dass es keine objektiv erkennbare Wirklichkeit und kein Wissen außerhalb der Individuen gibt – alles ist Konstruktion in einem *prinzipiell geschlossenen* kognitiven

<sup>337</sup> Entnommen aus Ernst (2007) Der Zauberspiegel des M.C. Escher. S. 45.

<sup>338</sup> Balgo/Voß (1999) Wenn das Lernen zum Problem gemacht wird. S. 63.

<sup>339</sup> Der Begründer des Radikalen Konstruktivismus ist Ernst von Glaserfeld. Einen Überblick über seine wichtigsten Aussagen finden sich in: Glaserfeld (1997) Wege des Wissens.

System. Der soziale Konstruktivismus betont demgegenüber eine Interaktion *zwischen* Individuen, die so zur Konstruktion von Wirklichkeiten beitragen. Die Beziehungen spielen eine zentrale Rolle, denn alles Wissen und alle Erfahrung sind sozial eingebunden.<sup>340</sup> Allerdings grenzen soziale Kontexte bestimmte Konstruktionsleistungen ein, was dazu führt, dass z.B. Schule „bestimmte Konstruktionsleistungen unmöglich [macht] und andere nahe legt.“<sup>341</sup>

Hier schließt sich die Theorie der Verankerung von Wissen<sup>342</sup> an, was erst dann geschieht, wenn Fakten Bedeutung erhalten, also Wahrgenommenes interpretiert wird. Über Interpretationen werden weiterhin Entscheidungen gefällt. Zwar können keine Aussagen mehr gemacht werden über den Wahrheitsgehalt menschlicher Konstruktionen, weil es keine objektive Bezugsgröße gibt. Aber über die Viabilität (auch Brauchbarkeit oder Nützlichkeit) einer Konstruktion kann sehr wohl entschieden werden und zwar vor allem von demjenigen, der sie in seinen eigenen Kontext und für sein eigenes Ziel konzipiert und in der Bewertung des jeweiligen Beobachters. Von Glaserfeld kennzeichnet Viabilität folgendermaßen: „Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen sind dann viabel, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen.“<sup>343</sup> Wissen hat damit nicht den Zweck, Realität abzubilden, „sondern gangbare (viable) Wege zu schaffen, die effektives Handeln im Erfahrungsbereich (also innerhalb der Wahrnehmung) ermöglichen.“<sup>344</sup>

In der Interaktion mit anderen beziehen sich Individuen auf von anderen vorstrukturierte Systeme. In einem kommunikativen Akt verständigt man sich über Interpretationen und den Interpretationsrahmen und teilt

---

<sup>340</sup> Vgl. Gergen (2002) Konstruierte Wirklichkeiten. S. 5. Die Termini sozialer Konstruktivismus und sozialer Konstruktionismus sind nicht kongruent, werden dennoch meist synonym verwendet. Dabei beziehen sich die Konstruktionisten einmal mehr auf die (philosophische) Grundannahme, dass eine logisch unabhängige Realität vorausgesetzt wird, im Sinne eines Minimalrealismus, aber kein Zugang möglich ist. Vgl. Lindemann (2006) Konstruktivismus und Pädagogik. S. 23, mit dem Bezug auf Engels (1989) Erkenntnis als Anpassung? S. 277.

<sup>341</sup> Oswald (2000) Geleitwort. S. 12.

<sup>342</sup> Siehe Kapitel 5.5. ff.

<sup>343</sup> Zitiert nach Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 54, mit Bezug auf Glaserfeld (1997) Radikaler Konstruktivismus. S. 43.

<sup>344</sup> Lindemann (2006) Konstruktivismus und Pädagogik. S. 34.

sie, sodass sie für Individuen verbindlich werden.<sup>345</sup> Kommunikation wird so zum „Orientierungshandeln interagierender Kommunikationspartner“, was besonders für unterrichtliche Kommunikation gilt.<sup>346</sup> Die eigene Konstruktion von Wissen wird dabei mit denen anderer in Beziehung gesetzt, wodurch „die individuelle Viabilitiesprüfung durch die soziale ergänzt“ wird.<sup>347</sup> So kann man Lernende „nicht als passive Rezipienten von Wissen verstehen, sondern als aktive, selbstgesteuerte Lernende.“<sup>348</sup> Lehrende sollten „möglichst (...) außerschulische Kontexte der Lernenden einbeziehen“<sup>349</sup> und sind vor allem „Mit-Gestalter von Lernumgebungen und Unterstützer von Lernprozessen“,<sup>350</sup> die ein selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und nicht in erster Linie Wissensvermittler. Sie unterstützen die Lernenden bei der Viabilitiesprüfung. Außerdem bedeutet es, dass sie sich selbst als Konstrukteure *ihrer* Wirklichkeit verstehen, die sie in sozialer Interaktion als viabel oder eben nicht viabel erfahren können. Kindern gegenüber sind sie dann dadurch im Vorteil, dass sie (vielleicht) schon einige Muster mehr erprobt haben, nicht jedoch, dass sie „im Besitz“ der einen einzigen Wahrheit sind. Vielmehr sind sie angehalten, ihre Konstruktion von Wirklichkeit ebenfalls zu überprüfen.<sup>351</sup>

Kersten Reich verlangt daher, dass auch die Lehrerausbildung in der Hochschule bereits konstruktivistische Didaktik einsetzt und nicht nur darüber informiert (Lehren ist ja in diesem Sinn nicht möglich!), sodass die Studierenden „selbsttätig und selbstbestimmt agieren können“, so wie „man es idealtypisch von seinen Schülern erwartet. (...) Nur ein Lehrer, der den Sinn und die Relevanz von Selbsttätigkeiten für sich erfahren hat, wird sie auf Dauer und möglichst umfassend seinen Schülern zugestehen und bei ihnen fördern.“<sup>352</sup> Hier wird besonders deutlich, dass gerade in

---

<sup>345</sup> Gerstenmaier/Mandl (1995) Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. S. 868.

<sup>346</sup> Krüssel (1999) Unterricht als Konstruktion. S. 96.

<sup>347</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 57.

<sup>348</sup> Gerstenmaier/Mandl (1995) Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. S. 883.

<sup>349</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 57.

<sup>350</sup> Gerstenmaier/Mandl (1995) Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. S. 883.

<sup>351</sup> Hier soll keineswegs der Eindruck erweckt werden, Erwachsene oder Lehrer könnten nicht mehr wissen als Kinder, aber es soll deutlich werden, dass es nicht nur ihren Weg des Wissenserwerbs gibt und dass Wissen als vorläufig zu betrachten ist.

<sup>352</sup> Reich (1999) Systemisch-konstruktivistische Didaktik. S. 81. Inzwischen haben sich in der Hochschuldidaktik Termini wie „Shift from Teaching to Learning“ etabliert, die

der Hochschuldidaktik dies als Paradigmenwechsel verstanden werden müsste. Und es wird noch einmal bewusst, dass konstruktivistische Annahmen in einem Prozess internalisiert werden müssen, sowohl vom Individuum, als auch vom System (wie Schule und/oder Hochschule) sowie von „der Gesellschaft“.

### *Begriffe von Konstruktivismus*

Reich betont in diesem Zusammenhang, dass „nicht bloß einige methodische Feinheiten der Unterrichtspraxis zu ändern [sind], sondern (.) grund-sätzlicher nach einer Neuorientierung“ zu fragen ist.<sup>353</sup> Er nennt daher drei Beobachterperspektiven oder „Denk- und Handlungsweisen“, die so offen sind, dass sie „mit Einsatz von Fantasie, Kreativität und Handlungswillen umgesetzt werden können“:<sup>354</sup>

- Konstruktion von Inhalten und zwischenmenschlichen Beziehungen im Unterricht, die sich dem Alltag und außerschulischen Systemen öffnen, durch selbsttägiges Handeln und Thematisieren der individuellen Bedeutungen, was zu Verstehen und Anwendung führen soll.
  - Lehrer müssen dazu Möglichkeiten des Verstehens und der Anwendung in Zusammenarbeit mit den Schülern eröffnen und/oder vorbereitend schaffen.
- Rekonstruktion von Wissen ist das aktive Nachentdecken bereits vorhandenen Wissens. Dabei fußen die Neuentdeckungen auf bereits gemachten Erfindungen, was zu Frustrationen führen kann.
  - Lehrer müssen daher bei der Rekonstruktion die Neukonstruktion miteinbeziehen und das Objekt des Wissens neu befragen, damit es zu Neukonstruktion kommen kann. Dafür müssen verschiedene Beobachterpositionen vergleichend miteinander ins Gespräch kommen.

---

auf der Grundlage konstruktivistischer Annahmen entstanden.

<sup>353</sup> Reich (1999) Systemisch-konstruktivistische Didaktik. S. 83.

<sup>354</sup> Reich (1999) Systemisch-konstruktivistische Didaktik. S. 83.

- Dekonstruktion geht noch darüber hinaus, indem Zweifel angemeldet werden und Selbstverständliches in Frage gestellt wird. In einem zweiten Schritt soll dann Konstruktion und Rekonstruktion wieder aufgenommen werden.
  - Lehrer müssen die Möglichkeit des Zweifelns und Infragestellens eröffnen, zugleich weitergehende Positionen einbringen, die zu einer (vorerst) tragfähigen Konstruktion von Wissen führen.<sup>355</sup>

Alle drei Perspektiven verlangen auf Lehrer- und auf Schülerseite eine Neuorientierung und eine „aktive und explorative Haltung“,<sup>356</sup> sowie eine Neustrukturierung der Evaluationen von Ergebnissen.

Dabei ist auch der Begriff der Perturbation als positiv zu bewerten, denn sie ist als Verstörung oder Anregung zu verstehen und hat im „Gegensatz zu einer Ursache keine spezifischen Auswirkungen (.), sondern immer nur einen möglichen Anlass für eine Veränderung“.<sup>357</sup> Veränderungen sind gewollt und können so zu einem tatsächlichen Perspektivwechsel beitragen, wenn Lehrer und Schüler sich davon beeinflussen lassen.

Unter konstruktivistischen Annahmen ist davon auszugehen, dass man niemals die Perspektive eines anderen gänzlich einnehmen kann. Das Individuum hat seine eigene Sicht auf Welt und konstruiert sie sich. Es bleibt zu fragen, ob Perspektivenübernahme damit der richtige Begriff wäre für das, was man erreichen will, nämlich sich auf die Sichtweise eines anderen einlassen, ihn ernst nehmen und akzeptieren, sich mit ihm auseinanderzusetzen und ggf. seine eigene Sicht verändern.

Mit dem Begriff des Paradigmenwechsels kann man auf die Schwierigkeiten der Perspektivenübernahme aufmerksam machen und betonen, dass die *Haltung* gegenüber Kindern zu verändern ist.

---

<sup>355</sup> Reich (1999) Systemisch-konstruktivistische Didaktik. S. 83ff und ders. (2000) Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. S. 118ff.

<sup>356</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 63.

<sup>357</sup> Lindemann (2006) Konstruktivismus und Pädagogik. S. 42. Mendl (2005) Konstruktivismus. S. 13, macht darauf aufmerksam, dass der Begriff der Perturbation wie auch Autopoiese, Selbstorganisation, Struktur determiniertheit, im übertragenen und nicht im ursprünglich biologischen Sinn verwendet werden. Weil jeder neue Ansatz verwirrt, verlangt Freudenberger-Lötz einen „bewussten Umgang“ mit diesem Vokabular. Dies. (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 62.

RUPP benennt drei Merkmale, die für einen Paradigmenwechsel sprechen, die sich jedoch vom religionspädagogischen Perspektivwechsel, wie er in Kapitel 2.4. vorgestellt wurde, unterscheiden, insofern allgemeinere Kriterien benannt werden:

Es wird sich abgewendet vom Bild des Kindes als

1. unfertiges, zu entwickelndes Wesen (Seiende versus Werdende)
2. von Umwelt geprägt und von Reifungsprozessen gesteuert
3. in von Familie, Kindergarten und Schule lebensbestimmter Welt lebend

hin zu einem Bild eines

1. Seienden und nicht Werdenden
2. aktiven, handelnden, eine Entwicklung mitgestaltenden Subjektes
3. in von weiteren, neuen Räumen geprägter Lebenswelt lebenden Kindes,

zudem wird sich am Alltagshandeln der Kinder orientiert.<sup>358</sup>

Wenngleich davon auszugehen ist, dass tatsächlich eine veränderte Sicht *auf Kinder auszumachen* ist<sup>359</sup>, soll der Begriff des Perspektivenwechsels in dieser Arbeit beibehalten werden<sup>360</sup>, außerdem ist davon auszugehen, dass ein Paradigmenwechsel in seiner ganzen Konsequenz noch nicht vollzogen ist. Es würde zudem verlangen, dass „man fast alles, was man vorher gedacht hat, umkrepeln muss. (...) Das ist eine anstrengende und vor allem sehr ungemütliche Sache. Die meisten Leute scheuen sich davor“, meint von Glaserfeld und sieht die Zukunft des Konstruktivismus als „allgemeine Haltung“ eher pessimistisch, aber nicht als unmöglich.<sup>361</sup>

---

<sup>358</sup> Vgl. Rupp (2002) Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels. S. 6f.

<sup>359</sup> Mendl sieht eine „unterschwellige“ Veränderung von „Lernzielorientierung hin zum lernenden Subjekt“, was sich in didaktischen Begriffen ausdrückt: „entdeckendes, handlungsorientiertes, (...) Lernen.“ Mendl (2005) Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. S. 10. Ein Paradigmenwechsel ist damit jedoch noch nicht gegeben.

<sup>360</sup> Auch in der Literatur wird er beibehalten, z.B. Kraft (2004) Wenn dein Kind dich morgen fragt... Allerdings spricht auch Henning Schluß in Bezug auf Kindertheologie, und hier vor allem auf die Kommunikationsebenen bezogen, von einem Paradigma. Vgl. Schluß (2005) Ein Vorschlag. S. 23 und S. 25.

<sup>361</sup> Von Glaserfeld (2002) Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen. S. 30.

Kindertheologie profitiert in hohem Maße von der veränderten Sicht auf Kinder und Kindheit. Dabei ist eine wechselseitige Befruchtung auszumachen. Ohne die Bereitschaft, sich auf einen Perspektivwechsel einzulassen, könnte die Kindertheologie nicht diese Etablierung erfahren haben, wie auch die Kindertheologie die vermuteten Perspektiven auf ein solides empirisches Fundament<sup>362</sup> stellt, indem sie zeigen kann, dass Kinder fähig sind zu theologischem Denken, das kein reduziertes Denken ist, sondern tragfähig für die eigene Lebensbewältigung und die adäquate Erschließung theologischer Fragen. Die neuere Entwicklungspsychologie gibt dazu ebenfalls weitreichende und weiterführende Erklärungsmuster. Vorstellungen von Bildung und Gestaltung von Unterricht können und dürfen davon nicht unbeeinflusst bleiben.

---

<sup>362</sup> Das bezieht sich auf die 1994 (z. Zeitpunkt der EKD-Synode) erst in den Anfängen stehende empirische Erfassung kindertheologischer Aussagen, die zwischenzeitlich ergänzt wurden. Siehe dazu z.B: Hanisch/Bucher (2002) Da waren die Netze randvoll.

## 5. Zweite Annäherung

### Das Kind im Hinblick auf das Theologisieren oder: Ich bin eigentlich ganz anders!

Was Kinder können, wie sie gesehen werden, wie sie tatsächlich sind, ist abhängig von mehreren Komponenten. Weder Kinder noch Erwachsene sind konstant. Kinder entwickeln und verändern sich. In der Kindheitsforschung wird diesem Aspekt in vielfältiger Hinsicht breiter Raum gewidmet. Erwachsene begegnen Kindern mit einem bestimmten Blick auf das Kind-Sein und einer gewissen Haltung ihnen gegenüber. In den verschiedenen Epochen wurden Kinder unter bestimmten Gesichtspunkten betrachtet und ihnen unterschiedliche Fähigkeiten zugestanden. Erst in jüngerer Zeit, in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts, wurden Kinder in ihrer differenzierten (kognitiven) Entwicklung als Forschungsgegenstand entdeckt. Jean Piaget<sup>363</sup> ist hier als Pionier und seine Forschungsergebnisse als wegweisend zu nennen. Seine Theorien beeinflussten weitere Forschungen auf dem Gebiet der kognitiven, moralischen und religiösen Entwicklung. Fragen nach Lernvorgängen aus neurobiologischer Sicht schließen sich an und sind damit verwoben.

#### 5.1 Das Bild vom Kind oder: Wie Kinder sein sollen

Zahlen, Daten, Fakten lassen das Kind als Durchschnittskind erscheinen, es wird daran gemessen und beurteilt. Statistischen Werten jedoch kann kein Individuum entsprechen. Wissenschaftliche Daten, seien sie „anthropologischer, psychologischer oder soziologischer Natur“<sup>364</sup>, konstruieren *das Kind* und sind kein Abbild eines konkreten Kindes.

Als Beispiel eines solch normativen Blicks sei ein Ausschnitt aus dem Großen Brockhaus vorgestellt:

„Kind [zu altenglisch cennan »erzeugen«]. (...) 2) Im allgemeinen Sprachgebrauch bezieht sich die Bezeichnung Kind entweder auf

---

<sup>363</sup> Piaget (1926) Z.B. La représentation du monde chez l'enfant. Deutsch: Das Weltbild des Kindes, Stuttgart 1980.

<sup>364</sup> Lenzen (1997) Kind. S. 369.

die Nachkommen einer Person oder aber im weiteren Sinn auf den Menschen bis zum Eintritt der Geschlechtsreife, wobei das Ungeborene entweder sprachlich als »Kind im Mutterleib«, werdendes Kind oder als Fetus oder Ähnliches differenziert wird. Der dabei durchlaufene Zeitraum, die Kindheit, wird zwar in den meisten Kulturkreisen vom Erwachsenenalter abgegrenzt, die Vorstellung von der Natur und der Dauer des Kindesalters unterliegt jedoch einem beträchtlichen historischen Wandel und soziokulturellen Einflüssen.

Die Entwicklungspsychologie unterscheidet konventionellerweise je nach dem Stand der biologisch-physiologischen, psychischen und sozialen Entwicklung eines Kindes im Anschluss an die prä- und perinatalen Phasen folgende Entwicklungsabschnitte: Neugeborenes (bis 28. Lebenstag), Säuglingsalter (1. Lebensjahr), Kleinkindalter (2. und 3. Lebensjahr), frühe Kindheit (4.–6. Lebensjahr), mittlere Kindheit (7.–10. Lebensjahr) und späte Kindheit (11.–14. Lebensjahr). Auf die Kindheit folgt die Phase der Adoleszenz. (...)

#### Biologisch-physiologische Entwicklung

Das Wachstum des in seinen Proportionen vom Erwachsenen abweichenden kindlichen Körpers verläuft in Tempo und Rhythmus in den einzelnen Phasen unterschiedlich; die einzelnen Körperteile wachsen nicht alle gleichmäßig (...), und auch die Zunahme an Körperlänge entspricht nicht der an Körpergewicht. Auch das Verhältnis des Gewichtes der einzelnen inneren Organe zum Gesamtgewicht ist verschoben, z. B. beträgt das Gehirn des Neugeborenen 13–14 % (beim Erwachsenen 2 %), das Gewicht der Leber des Neugeborenen 10 % des Körpergewichts (beim Erwachsenen 2 %).

#### Kognitive und psychosoziale Entwicklung

Entgegen früherer Auffassungen ist es heute erwiesen, dass der Fetus im Mutterleib eine Reihe sensorischer Erfahrungen erlebt und auf sie reagiert. Bereits nach etwa drei Monaten sind sensorischer Apparat und Nervensystem so weit entwickelt, dass

der Fetus auf feine Berührungen seiner Handfläche mit einer Greifreaktion antwortet. Scheint helles Licht auf den Bauch der Mutter, so erhöht sich seine Pulsfrequenz; auch sein Hörvermögen erlaubt Reaktionen auf geringfügige Reize. Dass der Fetus auch eine gewisse Lernfähigkeit besitzen könnte, wird allerdings weiterhin von einigen Experten bezweifelt.

### *Neugeborenes und Säuglingsalter*

Bereits bei der Geburt ist die Psyche in Grundzügen strukturiert; Intelligenz ist als Anlage vorhanden. Zu den fundamentalen Bedürfnissen des Neugeborenen gehört neben Nahrungs- aufnahme, Schlaf, Darm- und Blasenentleerung z. B. auch die Kommunikation mit seiner Bezugsperson. Etwa bis zum 7. Lebensmonat unterhält der Säugling zu seiner Hauptbezugsperson (in der Regel die Mutter) eine »symbiotische« Beziehung (...)], von der er sich nur allmählich löst. Die Mittel seiner Wahrnehmung sind zunächst v. a. Schmecken, Riechen und Tasten, z. T. auch Hören, das später zusammen mit dem Sehen mehr an Gewicht gewinnt. In der Zeit bis zum 12. Monat beginnt das Kind, zwischen sich und der Welt zu unterscheiden, und entdeckt die Möglichkeit, auf das Verhalten seiner Mutter Einfluss zu nehmen (»wenn ich schreie, tröstet mich Mama«). Oft reagiert es auf Fremde reservierter (Achtmonatsangst).

### *Kleinkindalter und frühe Kindheit*

Das Kleinkind erforscht seine Umwelt v. a. durch intensives Üben lokomotorischer Aktivitäten, stellt Beziehungen zu Objekten seiner Umgebung her (Materialbeschaffenheit und andere, z. B. akustische Eigenschaften, Zweck usw.) und befolgt einfache Gebote. Gleichzeitig lernt es die Beherrschung seiner Ausscheidungsfunktionen. Die Fantasie- und Willensentwicklung schreitet zwischen dem 2. und 3. Jahr schnell voran; häufig widersetzt sich das Kind bei erwachtem Ich-Bewusstsein Wünschen der Erwachsenen (Trotzalter). Stürmisch geäußerte Ansprüche auf Liebe und Beachtung lassen die sozialen Bedürfnisse des Kindes schon früh erkennen. Insbesondere bis ins Alter von drei Jahren

sind die Fortschritte im Bereich der kognitiven Fähigkeiten erheblich. Das Kind erweitert seine Vorstellung von Zeit um Vergangenheit und Zukunft, wobei sich seine Denkweise eher am Anschaulich-Symbolischen als am Logischen orientiert. Der Wunsch nach größerer Selbstständigkeit, gesteigerte Freude an gezielter Bewegung und das Bedürfnis, sich Gleichaltrigen anzuschließen, treten stärker hervor (frühe Kindheit). Im Alter von vier Jahren ist der erste Spracherwerb im Wesentlichen abgeschlossen, und das Kind bekundet deutlich sein Interesse an Geschehniszusammenhängen (Fragealter). Seine dominierende Beschäftigung ist das Spiel.

### *Mittlere und späte Kindheit*

Der Beginn der mittleren Kindheit (Schulkindalter) bringt eine erneute so genannte Labilitätsperiode, die wohl im Zusammenhang mit den körperlichen Veränderungen, dem ersten Gestaltwandel, steht: Das Kind ermüdet leicht, zeigt wenig Ausdauer, ist Stimmungen unterworfen. Dennoch sind bedeutende Gewinne in der sozialen und intellektuellen Entwicklung sichtbar: Das Kind bevorzugt Gemeinschaftsspiele größerer Gruppen, deren Regeln genau beachtet werden, sein Interesse an der nun sachlich beobachteten Umwelt wächst. Damit sind die Voraussetzungen für die Schulreife gegeben. Die Kinder streben nach Anerkennung der Alterskameraden und haben an Gruppenunternehmungen lebhaften Anteil. Mit etwa zehn Jahren erreicht die kindliche Entwicklung einen Höhepunkt: Krankheitsanfälligkeit und Sterblichkeit sind in diesem Alter am geringsten. Obschon das Kind noch vorwiegend anschaulich denkt, machen Abstraktionsfähigkeit und schlussfolgerndes Denken große Fortschritte. In die Bereiche der Natur und der Technik versucht es einzudringen, indem es sammelt, experimentiert und sich im Herstellen praktisch verwendbarer, funktionsreif gebastelter Dinge erprobt. Das 10- bis 14-jährige Schulkind löst sich mehr und mehr aus der unmittelbaren elterlichen Pflege, beginnt Einsicht in die sozialen Aufgaben innerhalb der Gesellschaft zu gewinnen und vermag seine Fähigkeiten planmäßig einzusetzen. (...)<sup>365</sup>

---

<sup>365</sup> Artikel: Kind.

Der „Konstruktcharakter [lässt sich] besser erfassen, wenn man nicht über das Kind, sondern über die dieser Bezeichnung zugrunde liegende Prämisse redet, derzufolge es im Leben jedes Menschen eine Phase gibt, Kindheit genannt.“<sup>366</sup> Interessanterweise sind im Handbuch Historische Anthropologie<sup>367</sup> verschiedene Lebensalter genauer betrachtet, auch der Genderfrage wird begegnet, das Jugentalter jedoch kaum in den Blick genommen. Dabei ist festzuhalten, dass das Jugentalter immer mehr an Bedeutung gewinnt, vor allem im Hinblick auf den immer stärker um sich greifenden „Jugendwahn“. So werden nicht nur, wie bisher im Strafrecht, Erwachsene bis zu 21 Jahren nach dem Jugendstrafrecht beurteilt, sondern die Tendenz geht dahin, das Jugentalter bis in die Mitte des dritten Lebensjahrzehnts zu definieren. Diese Begriffsbestimmung schließt normativ den Abschluss einer Berufsausbildung, der (ersten) festen Bindung<sup>368</sup> und evtl. der Familienplanung mit ein. Es zeigt sich deutlich, wie modifizierbar Sichtweisen auf Kindheit und Jugentalter sind, wie sehr gesellschaftliche Bedingungen diese prägen. Waren noch in den 50er Jahren Kinder mit 14 Jahren in der Berufsausbildung, so sind sie heute mehr und mehr Schulkinder bis weit über die Volljährigkeit hinaus. Das verändert nicht nur die Verantwortlichkeiten bei den Erwachsenen, sondern auch die bei den Kindern und Jugendlichen.<sup>369</sup>

Egal wie *das Kind* und *der Jugendliche* über die Jahrhunderte gesehen wurde, welche Konzepte der kindlichen Fähigkeiten kursierten, immer sind bei einem Umgang mit Kindern *eigene Kindheitserfahrungen*, dazu gehören auch die Erfahrungen mit Religion, im Spiel. (Aus biblischer Sicht ist eine „besondere Wertschätzung“ des Kindes hervorzuheben.<sup>370</sup>)

---

<sup>366</sup> Lenzen (1997) Kind. S. 369.

<sup>367</sup> Wulf (1997) Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie.

<sup>368</sup> Bei einer Scheidungsrate von ca. 50 % kann man nicht mehr von lebenslangen Bindungen sprechen. Zudem ändert sich die Situation von Kindern und Jugendlichen auch dadurch nicht unerheblich, dass sie immer häufiger in Patchwork-Familien aufwachsen und sich immer wieder auf neue Bedingungen des Zusammenlebens einstellen müssen.

<sup>369</sup> Ammicht-Quinn sieht sogar eine Verlagerung der Jugendzeit in die frühe Kindheit gegeben: „die Lebensform Kindheit [wird] drastisch verkürzt. .. Jugendlichkeit ist hier zum Leitbild fast jeden Lebensalters geworden. Das beginnt dort, wo Kinder schon fast im Kleinkindalter in die Jugendkultur sozialisiert werden – Mode und Musik sind hier die deutlichsten Kennzeichen...“ Ammicht-Quinn (2004) Jojo zählt. S. 317.

<sup>370</sup> Vgl. Schweitzer (2006) Religionspädagogik. S. 21f.

Alle diese Erfahrungen können sich gerade, wie bei so vielen Vorgehensweisen, als Anlass zu einem der eigenen Erfahrung konträren oder adaptierten Umgang mit Kindern und Jugendlichen erweisen.

## 5.2 Entwicklungspsychologische Aspekte oder: Was nicht ist, kann noch werden

Der wissenschaftliche Blick auf Kinder unterliegt anderen Differenzierungen und besonders in der Psychologie den Vorstellungen von Entwicklung. Je nachdem, ob die körperliche Entwicklung, wie bei Bühler, die körperlichen Fähigkeiten, wie bei Scammon, die Entwicklung sozialer Fähigkeiten, wie bei Keller oder die Entwicklungsstufen des Schreibens, wie bei Marx betrachtet werden, kommt es zu anderen Resultaten, je nachdem, welche „Hauptaufgabe des Kindesalters“ die Autoren sehen.<sup>371</sup> Für das Philosophieren und Theologisieren sind die kognitive, moralische und religiöse Entwicklung von Bedeutung, denn Kinder denken und verstehen in der Regel anders als Erwachsene, erschließen sich Welt und Wirklichkeit und damit Religion und Glaube auf ihre eigene Weise. Sie stellen andere gedankliche Verbindungslien her, die für Erwachsene nicht sogleich evident sind. Dieses Wissen der Kinder ist nicht einfach weniger (wertvolles) Wissen als das Erwachsener, sondern ein anderes, da auch ihr Bezugsrahmen ein anderer ist. Wenn es *das* Kind nicht gibt und also auch nicht eine Klasse, in der alle Kinder den gleichen Entwicklungsstand haben, ist es für den Lehrer wichtig zu wissen, wie die kindlichen Äußerungen und Verhaltensweisen einzuordnen sind. Das Wissen darum „ist zwar [für das Theologisieren] nicht unabdingbar, aber doch nützlich“<sup>372</sup> und kann helfen, „Schülerantworten angemessener zu verstehen bzw. mögliche Deutungen von Schüler(innen) antizipieren zu können.“<sup>373</sup> Damit können eventuelle Über- wie auch Unterforderungen vermieden werden.

---

<sup>371</sup> Marx (1997) Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens; Scammon (1930) The Measurement of Man; Keller (1979) Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz; Bühler (1959) Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Vgl. auch Lenzen (1997) Kind. S. 369.

<sup>372</sup> Bucher (2002) Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? S. 23.

<sup>373</sup> Freudenberger-Lötz (2003) Religiöse Bildung. S. 245.

Hier seien nun kurz die Ergebnisse der relevanten Forscher aufgeführt:<sup>374</sup>

### 5.3 Stufentheorien oder: Schritt für Schritt

Nach Jean Piaget, dem Begründer der kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorie, setzt sich das erkennende Subjekt aktiv konstruierend mit seiner Umwelt auseinander. In Stufen, die aufeinander aufbauen und nacheinander durchlaufen werden müssen, wird allmählich die zunächst selbstgebundene Sichtweise zugunsten einer objektiven aufgegeben.<sup>375</sup> Anlass für diese Veränderungen sind die Bemühungen um Anpassung dessen, was neu ist, an die bereits vorhandenen Denkstrukturen. Gleichzeitig verändern sich diese Strukturen allmählich gerade dadurch.

Nach der sensumotorischen Vorstufe (Handlungs-Empfindungs-Reflex der ersten beiden Lebensjahre) gibt es drei Stufen: die vor-operationale Stufe (symbolisches, „egozentrisches“, intuitives oder vorlogisches Denken), konkret-operationale Stufe (konkret-operatives, „soziales“, noch anschaulich bleibendes Denken), formal-operative Stufe („umfassendes“, abstraktes, formallogisches, hypothetisches Denken).<sup>376</sup>

Kinder im Vorschulalter sind noch ganz von einzelnen Aspekten der Anschauung bestimmt und können keine Verknüpfungen zwischen Beobachtungen an verschiedenen Objekten vornehmen. Im Schulalter sind sie dazu in der Lage, brauchen aber eine Unterstützung durch konkrete Anschauungen.<sup>377</sup> Piaget spricht jungen Kindern also keine Abstraktionsleistungen im und durch Denken allein zu. Janet Astington betont deswegen, dass die Schlussfolgerungen Piagets von der Untersuchungsanordnung herrühren. Fragen und Aufga-

---

<sup>374</sup> Mit der folgenden Darstellung wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Hier seien nur einige Forscher genannt, die bis heute maßgeblich das Bild der kindlichen Entwicklung prägen. Insbesondere zur religiösen Entwicklung werden nur zwei Theorien vorgestellt, die ihrerseits wiederum weiteren Einflüssen unterliegen. Weitere Hinweise dazu finden sich z.B. bei Oser/Bucher (1995) Religion – Entwicklung – Jugend; Schweitzer (1991) Lebensgeschichte und Religion; Büttner/Dieterich (2000) Die religiöse Entwicklung des Menschen; zu Entwicklungstheorien ganz allgemein bei Oerter/Montada (1995). Entwicklungspsychologie.

<sup>375</sup> Vgl. Kegan (1991) Entwicklungsstufen des Selbst. S. 47ff.

<sup>376</sup> Piaget (1980) Das Weltbild des Kindes, und Kunstmänn (2004) Religionspädagogik, S. 72f.

<sup>377</sup> Grethelein/Lück (2006) Religion in der Grundschule. S. 42.

ben wurden nicht so formuliert, dass das Kind einen Bedeutungszusammenhang herstellen konnte und die Antworten entsprechend ausfielen. So musste Piaget davon ausgehen, dass bestimmte Denkleistungen nicht erfolgen können.<sup>378</sup>

Lawrence Kohlberg beschäftigte sich mit der moralischen Urteilsfähigkeit, deren Entwicklung parallel zur Denk-Entwicklung verläuft. Untersuchungsgegenstand sind moralische Begründungen, die er insbesondere an Dilemma-Situationen ermittelte. Seine Theorie ist differenziert in sechs Stufen und drei Niveaus.

I. Präkonventionelle Ebene

Stufe 1: fremdbestimmte Moral

Stufe 2: Individualismus, Zweckdenken

II. Konventionelle Ebene

Stufe 3: Gegenseitige Erwartungen im zwischenmenschlichen Bereich, Konformität mit anderen

Stufe 4: Soziales System und Gewissen

III. Postkonventionelle oder prinzipielle Ebene

Stufe 5: Sozialvertrag oder sozialer Nutzen und individuelle Rechte

Stufe 6: Allgemeingültige ethische Prinzipien, denen man sich persönlich verpflichtet fühlt.

Kohlberg behauptet, 80 % der Menschen seien nie über Stufe 3 hinausgekommen. Will man die Entwicklung fördern, eventuelle Blockaden überwinden, so muss man eine Belehrung über Moral vermeiden, jedoch in der Auseinandersetzung mit Dilemma-Geschichten Schülern die Möglichkeit der Überprüfung des eigenen Urteils geben, damit diese so zu einem begründeten Urteil kommen.<sup>379</sup>

---

<sup>378</sup> Vgl. Astington (2000) Wie Kinder das Denken entdecken. S. 21 und Donaldson (1982) Wie Kinder denken. Piagets genetischer Konstruktivismus gehört dessen ungeachtet bis heute immer noch „zu den Eckpfeilern“ der meisten aktuellen Forschungsprogramme. Dazu gehören die genetische Erkenntnistheorie, kognitive Phänomenologie und Strukturalismus, die bereichsspezifischen Theorien und auch der Konstruktivismus. Hierzu ausführlich Reuser (1998) Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese.

<sup>379</sup> Vgl. Kohlberg (1980) Psychologie der Moralentwicklung.

Ohne die Kritik durch Carol Gilligan näher erläutern zu wollen, sei darauf hingewiesen, dass sie deutlich macht, wie sehr das kognitiv-orientierte Stufenschema eine Eingrenzung ist. Die Beziehungsstrukturen, die in einem moralischen Urteil wirksam sind, werden von Kohlberg nicht beachtet. Gilligan stellt heraus, dass gerade diese eine „feministische Handlungsweise“ beeinflussen.<sup>380</sup> Handlungsweisen selbst sind immer auf Urteile gleich welcher Art zurückzuführen.

Die Stufenmodelle hatten auch für Fritz Oser und Paul Gmünder Vorbildcharakter. Ihr Untersuchungsgegenstand ist das religiöse Urteil, das aus dem Verhältnis zum „Letztgültigen“ entsteht. Vorannahme ist ein eigenständig religiöser Bereich, der klar von einem moralischen abgrenzbar ist. Auch hier wird eine Dilemma-Geschichte als Grundlage gewählt, an die sich ein standardisierter Fragebogen anschließt. Oser und Gmünder benennen 5 Stufen des religiösen Urteils:

Auf Stufe 1 hat das Kind die Sicht einseitiger Macht und Autorität durch einen Letztgültigen, Gott ist ein Alleskönner (Artifizialismus, Deus-ex-machina-Stufe). Auf Stufe 2 ist er beeinflussbar durch Gebete, Riten u.a.m. (Do-ut-des-Stufe). Stufe 3 ist die der kritischen Distanz, dem Letztgültigen wird ein eigener Verantwortungsbereich zugeschrieben, die Autonomie des Menschen betont (Deismus-Stufe). Orientierung an der Verantwortung und Freiheit des Menschen, die nun aber als etwas immer schon Vorgegebenes erfahren werden, häufig verbunden mit der Vorstellung eines Plans der gesetzmäßigen Vervollkommnung des Menschen, findet sich auf Stufe 4 (Stufe des Apriori und der Korrelation). Schließlich ist die Stufe 5 der Orientierung an religiöser Autonomie durch unbedingte Intersubjektivität einer kommunikativ-religiösen Praxis vorbehalten.<sup>381</sup> Oser und Gmünder betonen, dass die fünfte Stufe eher schwer zu erreichen ist und sich Wissen mit Urteilen mischt.<sup>382</sup> Eine noch höhere Stufe ist nicht mehr messbar, wenngleich postulierbar als Stufe der „kommunikativen Praxis mit dem Ultimaten, vermittelt durch zwischenmenschliches Verhalten“.<sup>383</sup>

---

<sup>380</sup> Gilligan (2000) Moralische Orientierung und moralische Entwicklung. Vgl. auch Montada (1995) Moralische Entwicklung. S. 891f.

<sup>381</sup> Oser (1993) Wieviel Religion braucht der Mensch? S. 44 – 51 und Kunstmann (2004) Religionspädagogik. S. 73f.

<sup>382</sup> Oser/Gmünder (1992) Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. S. 155ff

<sup>383</sup> Oser/Gmünder (1992) Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. S. 94ff.

Die Kritik an diesem Stufenmodell religiösen Urteils ist in den Stufen selbst evident: Wenn sich z.B. theologisches Wissen in den Aussagen spiegelt, ist das Urteil als solches nicht zu separieren bzw. auf seine Relevanz in den unteren Stufen hin zu explizieren. Grethlein zeigt außerdem, dass nicht religiös sozialisierte Jugendliche aus Ostdeutschland das der Untersuchung zu Grunde liegende Paul-Dilemma rein moralisch und nicht religiös beurteilten.<sup>384</sup> Ebenso „wird die einseitige Berücksichtigung kognitiven Lernens, die Ausblendung des (tatsächlichen) Verhaltens und die Stufung (>je höher, desto besser!<) sowie der behauptete Gültigkeitsanspruch für alle Kulturen“ kritisiert.<sup>385</sup> Letzteres sehen Oser und Bucher durch Untersuchungen von Dick wiederum bestätigt. In Befragungen von Anhängern verschiedener Religionen und Kulturen erkannte er einen universellen Anspruch des Oserischen Ansatzes.<sup>386</sup>

James Fowler schließlich hat die Stufen des Glaubens untersucht. Er verwendet damit einen weiteren Begriff als den des religiösen Urteils und geht über den reduktionistisch-kognitivistischen Ansatz hinaus.<sup>387</sup> Glaube versteht Fowler in einer aktiven, sinnschaffenden Funktion. „In seinem Bestreben, uns auf diese letzten Bedingungen unserer Existenz hin auszurichten, umfasst der Glaube drei wichtige Formen des Konstruierens: 1. ein bestimmtes Muster des Erkennens (... Glaubensinhalt ...); 2. ein bestimmtes Muster des Wertens (... Verpflichtung oder Hingabe ...); 3. ein bestimmtes Muster der Sinnkonstruktion ...“<sup>388</sup>

---

Gabriele Bussmann stellt dar, dass nach Oser und Fowler (im Fliestext unten) auch Kohlberg eine Stufentheorie des religiösen Bewusstseins entwickelte und ebenfalls eine kaum zu erreichende Stufe postulierte, weil hierbei die „Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten und Einstellungen erforderlich ist.“ Bussmann (1988) Stufenmodelle zur Entwicklung religiösen Bewusstseins. S.33.

<sup>384</sup> Vgl. Bußmann (1988) Stufenmodelle zur Entwicklung religiösen Bewusstseins. S. 38 und Grethlein (1998) Religionspädagogik. S. 234f.

<sup>385</sup> Grethlein (2006) Religion in der Grundschule. S. 46.

<sup>386</sup> Oser/Bucher (1995) Religion –Entwicklung – Jugend. S. 1051; mit dem Hinweis auf Dick (1982) Drei transkulturelle Erhebungen.

<sup>387</sup> Fowler weitet jedoch nicht den Begriff von Oser/Gmünder aus; seine Untersuchungen liegen zeitlich etwas vor diesen. Dennoch ist die nachgeordnete Darstellung sinnvoll, weil der Begriff des Glaubens einen weiteren Bereich abdeckt als der des religiösen Urteils.

<sup>388</sup> Fowler (1989) Glaubensentwicklung. S. 81.

In diesen Glaubensbegriff fällt auch das Vertrauen, das Fowler den Kleinstkindern vor dem Spracherwerb zuschreibt und als Vorstufe kategorisiert<sup>389</sup> und als ein Glaubensmoment erhalten bleibt. Stufe 1 → der intuitiv-projektive Glaube; religiöse Vorstellungskraft ist durch die nahen Bezugspersonen bestimmt; Stufe 2 → der mythisch-wörtliche Glaube; mythische und symbolische Rede werden naiv wortwörtlich verstanden, Impulse zu einem Perspektivenwechsel werden aufgenommen; Stufe 3 → der synthetisch-konventionelle Glaube; religiöse Einzelvorstellungen, vorgelebte Deutungen werden übernommen aber noch nicht persönlich integriert; Stufe 4 → der individuierend-reflektierende Glaube; eigenständige und kritische Befragung gängiger religiöser Vorstellungen, Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstrelativierung führen zu Zweifel, Entmythologisierung und Eigenverantwortlichkeit; Stufe 5 → der verbindende Glaube; Kommunikations- und Dialogfähigkeit, Relativierung des Wahrheitsbegriffs, kontextuelles Denken führen zu einem Glauben „der spirituellen Religionsgemeinschaft aller Menschen.“; Stufe 6 → der universalisierende Glaube; er begreift Glauben als „Grundlage menschlicher Reife“, zeigt sich in der Selbstaufgabe zugunsten eines „in Gott gegründeten Selbst“.<sup>390</sup>

Gerade die letzte Stufe ist empirisch nicht zu verifizieren, sie lässt sich allenfalls vermuten oder zuschreiben. Vertreter dieser Stufe könnten Dietrich Bonhoeffer oder Mutter Theresa sein. Als Vorbilder können solche Menschen fungieren, obgleich sie unerreichbar scheinen. Demgegenüber sind die „bedeutenden Anderen“, diejenigen also, die die wichtigsten Bezugspersonen, die greifbaren Vorbilder, sind, gerade in Stufe drei für die Ausformung des Glaubens und dessen Intensität entscheidend.<sup>391</sup>

---

<sup>389</sup> Selbst intrauterine Erfahrungen und besonders die der Geburt und des in der Welt Willkommenseins sind für Fowler glaubensbildende Dispositionen. Vgl. Fowler (1989) Glaubensentwicklung, S. 83f.

<sup>390</sup> Vgl. Fowler (1989) Glaubensentwicklung, S. 82 – 110; Kunstmann (2004) Religionspädagogik, S. 74; Lämmermann u.a. (2005) Arbeitsbuch Religionspädagogik, S. 90f.

<sup>391</sup> Vgl. Büttner/Dieterich (2000) Religiöse Entwicklung des Menschen, S. 15.

## Entwicklungspsychologische Modelle

Jean Piaget Entwicklung des Verstehens Angleichung von Denken und Wirklichkeit	Lawrence Kohlberg Entwicklung des moralischen Urteils Entwicklung von ethischen Begründungen	Fritz Oser / Paul Gmünder Stufen des religiösen Urteils Religiöses Verstehen, vorwiegend die Einstellung zum „Ultimaten“ (d.h. zu Gott)	James W. Fowler Stufen des Glaubens Glauben verstanden als die grundlegende Lebenseinstellung
<b>I. Präoperationales Denken</b> „ <i>egozentrisch</i> “  Begriffe, abhängig von konkreter Anschauung (Frühe Kindheit)	<b>Präkonventionelle Moral</b>		
	1. Heteronome Moralität Reine Vorgabe von außen; egozentrisch-hedonistische Orientierung	1. Deus ex machina Gottes Allmacht. Gott greift ein wie ein Zauberer, straft und belohnt; Vorstellung absoluter Heteronomie	1. Intuitiv-projektiver Glaube (ca. 3-7 Jahre) Phantasie und unbewusste Projektionen innerer (religiöser) Vorstellungs-Bilder
	2. Individualismus und Austausch Einhalten von Spielregeln; instrumentelle Orientierung am Nutzen	2. Do ut des Beeinflussbarkeit des „Ultimativen“ durch Riten (Gebet, rechtes Verhalten); Versuche, Gott günstig zu stimmen	2. Mythisch-wörtlicher (ca. 7-12 Jahre) „Kinder-glaube“; erste Weltorientierung durch wörtliches Verstehen von religiösen Elementen
<b>II. Konkret-operationales Denken</b> „ <i>sozial</i> “  Entwicklung der Logik (ca. 7-11 Jahre)	<b>Konventionelle Moral</b>		
	3. Wechselseitige Erwartung Beziehungsmaoral, vgl. die „Goldene Regel“; moralische Konformität	3. Deismus - Häufigste Stufe - Autonomie und kritische Distanz. Verantwortung für das eigene Leben, Gott ist eher für die Welt zuständig	3. Synthetisch-konventioneller Übernommene, nicht weiter befragte konventionell gebräuchliche religiöse Einzelvorstellungen
	4. Soziales System und Gewissen Pflichten gegen die Gemeinschaft; Orientierung an Gesetz und Ordnung	4. Apriorität Religion als Grundvoraussetzung von Freiheit, d.h. auch Autonomie und Freiheit sind vermittelt und verdankt	4. Individuierend-reflektierender Kritische Autonomie, Zweifel, Traditionskritik; Gott wird am ehesten im Menschen gesehen
<b>III Formal-operationales Denken</b> „ <i>umfassend</i> “  Abstraktes und hypothetisches Denken (Jugendalter)	<b>Postkonventionelle Moral</b>		
	5. Sozialer Kontrakt und individuelle Rechte Ausgleich verschiedener Interessen; Orientierung am Gemeinwohl	5. Kommunikativität Gott als Voraussetzung und Grund allen Redens, Handelns und aller Beziehung	5. Verbindender Allgemeine, die Kulturen übergreifende, eher diffuse Religiosität, spirituelles Interesse
	6. Universale ethische Prinzipien Gleiche Rechte und Würde aller Menschen; allgemeine ethische Prinzipien	6. (später weggelassen) Unbedingtes Angenommensein	6. Universalisierender Umfassende Menschlichkeit: Weisheit und Liebe

**Tabelle:** Kognitiv-strukturelle Psychologie der rationalen, moralischen und religiösen Auffassung

In der vorstehenden Tabelle<sup>392</sup> der kognitiv-strukturellen Entwicklungsmodelle werden sowohl eine gewisse Parallelität deutlich als auch die problematische altersspezifische Festschreibung der Stufen. *Das Kind* gibt es nicht, wie schon erwähnt, demzufolge gibt es auch nicht *das* zu einem bestimmten Alter sich auf einer bestimmten Entwicklungsstufe befindende Kind. Dessen ungeachtet kann in einem normativen Sinn davon ausgegangen werden: Kinder einer bestimmten Altersgruppe sind zwar heterogen, zeigen aber doch gewisse vergleichbare Fähigkeiten, sowohl im kognitiven, affektiven, psycho-motorischen und sozialen Bereich.

## 5.4 Bereichsspezifische Theorie oder: Teilleistungsstärken

Neuere Untersuchungen belegen allerdings, dass Kinder weitaus früher als Piaget nahe legt, hohe Kompetenzen erwerben. Sie verfügen außerdem über eine Weltsicht, die ihrer eigenen Umgebung und ihrem *eigenen* Kenntnisstand entsprechend qualitativ hochwertig ist. Sie verfügen noch nicht über z.B. chemisches Wissen, das ihnen den kausalen Zusammenhang zwischen der Beeinflussung von Faulgasen reifen Obstes auf Blumen erschließt und kommen daher zu ihren spezifischen Erklärungen (hier der artifizielle Animismus<sup>393</sup>) bezüglich dieses und anderer Phänomene.

Diese Sicht auf das kindliche Denken unterscheidet die klassischen von den neueren entwicklungspsychologischen Studien. Die Grundannahme klassischer Theorien sind globale Veränderungen kindlichen Denkens, die „über alle Inhaltsbereiche wirksam sind“, wohingegen neuere Theorien „Veränderungen bereichsspezifisch und inhaltsgebunden“ sind und Denkentwicklung nicht „in globalen Stadien“ angesehen wird.<sup>394</sup>

Gesicherte Ergebnisse für bereichsspezifisches Denken gibt es bisher nur für drei Wissenschaftsbereiche: Naive Physik, naive Biologie und naive Psychologie.<sup>395</sup> Der Begriff des naiven Verständnisses ist dabei nicht als

---

<sup>392</sup> Entnommen aus: Kunstmann (2004) Religionspädagogik. S. 75.

<sup>393</sup> Sodian (1995) Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. S. 622.

<sup>394</sup> Sodian (1995) Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. S. 623.

<sup>395</sup> Mähler (1999) Naive Theorien im kindlichen Denken; Sodian (1998) Theorien der kognitiven Entwicklung. Zur Theorie der naiven Psychologie (theory of mind) Bischof-Köhler (1998) Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung.

eine qualitative *Stufung* gegenüber dem Denken Erwachsener zu betrachten, sondern er behauptet vielmehr das Gegenteil: nämlich die Sichtweise, kindliche „Denkfehler“ entstünden aus dem Mangel an kognitiven Fähigkeiten, ist dem Kind nicht angemessen.<sup>396</sup>.

Die neueren bereichsspezifischen Theorien der kognitiven Entwicklung sehen Kinder als „Laien“ auf allen Gebieten, als „universelle Novizen“, besonders auf denjenigen, „die für unser Verständnis der Welt und der eigenen Person wichtig sind.“ Allerdings bedeutet das nun nicht, dass Faktenwissen zu den „richtigen“ Antworten führte. Vielmehr muss das gesamte begriffliche System, in dessen Rahmen das Kind denkt (Rahmentheorie), verändert werden, es müssen sich „alternative Denkweisen“ entwickeln.<sup>397</sup> Zu einer Veränderung gehören Konstanten, die modifizierbar sind: Im Bereich der Physik sind das „[o]ntologisches Wissen.. [über] Materie“, und das „Verständnis physikalischer Kausalität“. Für die Biologie braucht man „[o]ntologisches Wissen.. [über] Leben“ und das „Verständnis biologischer Kausalität“ und für den Bereich der psychologisch-sozialen Welt „[o]ntologisches Wissen..[über] Geist.“ Und das „Verständnis psychologischer Kausalität“<sup>398</sup>. Es lässt sich zeigen, dass bestimmte Grundzüge dieser Wissensfaktoren frühzeitig angelegt sind und nicht grundsätzlich neu erworben werden, sondern dass sie in einer „bereichsspezifischen Rahmentheorie organisiert“ einer Modifikation unterliegen.<sup>399</sup> Bereichs-

---

<sup>396</sup> Demgegenüber konstatieren Informationsverarbeitungstheoretiker eine quantitative Veränderung an Informationsverarbeitungskapazität, z.B. enkodieren von Informationen. Auch hier wird allerdings von einem bereichsübergreifenden Entwicklungsprozess ausgegangen. Sodian (1995) Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. S. 624ff, verweist auf Siegler (1991) Children's thinking.

<sup>397</sup> Sodian (1995) Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. S. 624ff, verweist auf Wellman/Gelman (1992) Cognitive Development und Brown/DeLoache (1991) Skills, plans, and self-regulation.

<sup>398</sup> Vgl. Mähler (1999) Naive Theorien im kindlichen Denken.

<sup>399</sup> Hierbei lässt sich an den von Thomas S. Kuhn geprägten Begriffs des Paradigmenwechsel denken. Der Begriff Paradigma bezeichnet die „Gesamtheit der eine Wissenschaft in einer Periode prägenden Grundansicht wie methodologische Regeln und spezifische Probleme, aber auch intuitive Einstellungen zu den Phänomenen. (...) Das Paradigma ... beeinflusst die Beobachtungen selbst.“ Ein Paradigmenwechsel bezeichnet nach Kuhn eine „wissenschaftliche Revolution“. Schülerduden Philosophie. S. 288. Vgl. auch Der große Brockhaus (2006) Paradigma.

übergreifende Strukturen des logischen Denkens werden also nicht verändert, sondern bereichsspezifische Wissensstrukturen. Diese Veränderungen können aber „ebenso dramatisch sein wie die von Piaget postulierten Veränderungen logischer Strukturen.“<sup>400</sup>

Am Beispiel der Untersuchungen von Claudia Mähler über animistisches Denken von Kindern kann überdies verdeutlicht werden, dass dieses Denken nicht als Defizit im Bereich aller Entwicklungstheorien zu verstehen ist. Vielmehr wird Animismus als eine rege Phantasietätigkeit von Kindern aufgefasst, die sehr wohl in der Lage sind, die Realitätsebene von der Phantasieebene zu unterscheiden. Demnach ist „[k]indliche Phantasietätigkeit Ausdruck seiner Kompetenz, sich von der Realität zu lösen und sich auf die Ebene von [gelungener] Metarepräsentation zu begeben.“ Mähler betont, dass die Kompetenz des spielerischen Verlassens der Realität nur Kindern einer bestimmten Altersgruppe (etwa 4 bis etwa 8 jährige Kinder) leicht zugänglich ist. Aber selbst Erwachsene legen den gelegentlichen Animismus nicht ab (Der Computer macht, was er will!). Besonders im literarisch-künstlerischen Bereich sei es sogar notwendig, wohingegen es im wissenschaftlich-logischen Denken bewusst vermieden wird.<sup>401</sup>

Die Theorien zum kindlichen Theoriewandel werden ebenfalls kritisiert. Allerdings in dem Sinn, dass die Säuglingsforschung darauf hinweist, dass weitaus mehr dem Erwachsenen gleiches intuitives begriffliches Wissen vorhanden ist, so dass Wissenserwerb keine Umstrukturierung, sondern Bereicherung angeborener konzeptueller Strukturen bedeute.<sup>402</sup> Eine grundsätzliche Veränderung bereichsübergreifender Entwicklung ist trotzdem auszumachen, die wiederum auf Veränderungen des gesamten Interpretationsrahmens schließen lassen.<sup>403</sup> Doch auch die grundsätzliche Veränderung ist dann in Zweifel zu ziehen, wenn das naive metakonzept

---

<sup>400</sup> Sodian (1998) Theorien der kognitiven Entwicklung, S. 166.

<sup>401</sup> Mähler (1995) Weiß die Sonne, daß sie scheint? S. 206ff und Mähler (1999) Naive Theorien im kindlichen Denken.

<sup>402</sup> Vgl. Sodian (1995) Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. S. 634. Siegler (2001) Das Denken von Kindern. S. 431ff.

<sup>403</sup> Vgl. Sodian (1995) Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. S. 623 – 634. Vgl. außerdem den Begriff Paradigma und die Konsequenz nach einem Paradigmenwechsel, Anm. 399.

tuelle Verständnis des Kindes sich als ein bereichsübergreifendes Hindernis erweist, wie z.B. bei der Umformung intuitiven physikalischen, d.h. naiven Wissens in wissenschaftliches Wissen.<sup>404</sup>

Naives Wissen im religiösen Bereich kann man nicht mit den bereichsspezifischen Theorien im Bereich der Physik oder Psychologie gleichsetzen. Wissen ist hier auch nicht in einer anthropologischen Grundkomponente festzumachen. Vielmehr *eignen* sich Kinder *selbstständig* „intuitive religiöse Theorien“<sup>405</sup> an. Die Einflussfaktoren von außen sind dabei stärker zu bedenken. Gleichwohl haben Kinder eine völlig andere Zugangsweise zu religiösen Themen, das sich in ihrem anderen Verständnis zeigt. So sind z.B. die Auslegung von Gleichnissen sowohl an der Lebenswelt der Kinder orientiert als auch an begrifflichen Unverständlichkeiten (was sich durchaus aus der Lebenswelt der Kinder ableiten ließe) oder bereits vorhandenen Verstehenskategorien.<sup>406</sup> Letztere sind durch theologische Gespräche mit Kindern leicht zu entschlüsseln. Sie müssen allerdings nicht einer Veränderung der Interpretation des Gleichnisses oder der Geschichte einhergehen. Dazu bedarf es der Veränderung des Interpretationsrahmens (s.o.).

Es lohnt noch der Blick auf die Entwicklung der Perspektivenübernahme, die zur sozialen Kognition gehört und einige Aspekte der naiven Theorie aufnimmt.<sup>407</sup> Es geht darum, „psychische Zustände und Prozesse, wie etwa das Denken, Fühlen oder Wollen einer anderen Person zu verstehen, indem die Situationsgebundenheit des Handelns (bildlich also:

---

<sup>404</sup> Sodian (1995) Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. S. 653.

<sup>405</sup> Freudenberger-Lötz verweist darauf, dass bereits 1989 dieser Begriff von Seiler und Hoppe-Graf verwendet wurde. Freudenberger-Lötz (2004) Einblicke in die Forschungswerkstatt. S. 110.

<sup>406</sup> Die besondere Sichtweise wird in nachfolgenden Kapiteln ausführlich dargelegt. Kurze Hinweise dazu finden sich bei Schweitzer (2006) Religionspädagogik. S. 15ff. Nach Schweitzer ist gerade die Religionspädagogik „diejenige Theorie und Wissenschaft, die zu einem produktiven Umgang mit kindlichen Verstehensweisen befähigt. (...) Religionspädagogik zielt (...) auf Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld von Sachgemäßheit und Kindgemäßheit.“ ebd.

<sup>407</sup> In den *Entwicklungsstufen des Selbst* hat Kegan (1991) die Subjekt-Objekt-Perspektiven-Veränderung beschrieben. Damit ist allerdings nicht das Hineinversetzen in eine andere Person in einer konkreten Situation gemeint, sondern die Lösung vom Egozentrismus. Zum Perspektivwechsel in diesem Sinn, hier auf Seiten der Erwachsenen, siehe Kapitel 4.2.

ihre Perspektive) erkannt und entsprechende Schlußfolgerungen gezogen werden.<sup>408</sup> Dabei ist zu unterscheiden zwischen kognitiver und emotionaler Perspektivenübernahme.

Versuchsanordnungen zur Erforschung der kognitiven Fähigkeit fragen nach der Deutung einer Situation für nicht informierte Personen aus der Sicht des befragten Kindes. Kinder im Alter von drei Jahren waren meist nicht in der Lage, die Perspektive der anderen Person zu übernehmen, wohin gegen die 4- und 5-jährigen dies gut konnten. Bei einer Veränderung der hypothetischen Auffassung der uninformatierten, später hinzugekommenen Person, waren je nachdem bereits 3-jährige dazu fähig oder sogar 8-jährige noch nicht. Diese große Variationsbreite ist für das Verstehen von anderen Personen und deren Handlungsabsichten nicht zu vernachlässigen.

Bei der emotionalen Kognition sollen Emotionen einer anderen Person erfasst werden. Wie schon in den Untersuchungen zur naiven Theorie zeigt sich hier, dass Kinder zwischen drei und sechs Jahren die wichtigsten Entwicklungen in der Differenzierung von elementaren Emotionen und deren situativer Auslöser vollziehen. Komplexere Emotionen hingen können sie noch nicht zuordnen. Die gefühlsauslösende Empathie, die dazu führt, dass das eigene dem fremden Gefühl entspricht, ist hier allerdings nicht gemeint.<sup>409</sup>

Beide Perspektivwechselvarianten verlaufen in Phasen, oder besser, Schritten:

- a) Unterschiede in der sozialen Perspektive werden als möglich erkannt.  
Im konkreten Fall kann nicht angegeben werden, welches Denken, Fühlen, Wollen der anderen Perspektive entspricht.
- b) Das Bedürfnis der Erkundung solcher Unterschiede wird ausgebildet.  
Soziale Perspektiven werden attraktiv.

---

<sup>408</sup> Silbereisen (1995) Soziale Kognition. S. 831.

<sup>409</sup> Silbereisen (1995) Soziale Kognition. S. 831 – 835.

- c) Analytische Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Umsetzung dieser Bedürfnisse werden entwickelt.
- d) Fähigkeiten zum planvollen Einsetzen der durch den Perspektivenwechsel gewonnenen Einsichten werden erworben.<sup>410</sup>

Sich in andere Personen und deren Handlungsweisen, die nach dem intuitiven psychologischen Wissen einem kausalen Zusammenhang unterliegen, hinein zu versetzen, ist abhängig von den dargebotenen Situationen, Geschichten und Emotionen. Diese Fähigkeit und das Verständnis der eigenen Rolle erlauben erst ein koordiniertes Verhalten zueinander. Sie wird im Rahmen der jeweiligen „Interaktionskontexte“ in der sozialen Interaktion aufgebaut. Daher sind in den neueren Forschungen zur Perspektivenübernahme zwei weitere Items berücksichtigt: der reale Interaktionskontext und die Koordination sozialer Perspektiven statt deren bloßer Differenzierung. Gerade die Perspektivenkoordination wird als die entscheidende Entwicklungsdimension angesehen. Sie ist notwendig zur Bewältigung interpersonaler Beziehungen und zur Konfliktbewältigung.<sup>411</sup>

Noch einmal sei betont: *das Kind* gibt es nicht. Nicht im somatischen, kognitiven oder emotionalen Bereich und schon gar nicht in der Schule. Zu den anthropologischen Bedingungen tragen außerdem soziale, kulturelle und religiöse Vielfalt zu heterogenen Lerngruppen bei. Homogene Lerngruppen sind als utopisch, als Fiktion zu sehen. Vielmehr ist zu verlangen, die Vielfalt als Bereicherung zu sehen und die in ihr liegenden Chancen zu nutzen.<sup>412</sup>

Deshalb sind die Ergebnisse der vorgestellten Theorien als Orientierungshilfen zu verstehen, damit Kinder nicht überfordert werden, sondern gefördert werden können. Dementsprechend ist es notwendig, sich die handlungsleitenden Theorien bewusst zu machen. Vor allem Piagets und Kohlbergs Theorien haben jenen handlungsleitenden Charakter, der auch

---

<sup>410</sup> Silbereisen (1995) Soziale Kognition. S. 831 – 835. Mit dem Hinweis auf Flavell u.a. (1968) The development of role-taking; Oppenheimer (1978) The development of the processing of social perspectives; und Edelstein/Keller/Wahlen (1984) Structure and content in social cognition.

<sup>411</sup> Selman (1984) Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Silbereisen (1995) Soziale Kognition. S. 835 – 837.

<sup>412</sup> Vgl. Rehle/Thoma (2003) Einführung in grundschulpädagogisches Denken. S. 53f.

dadurch entsteht, dass sie allenthalben rezipiert werden. Neuere Untersuchungen werden nur vereinzelt aufgenommen.<sup>413</sup> Für das Theologisieren mit Kindern sind die Theorien über die Entwicklung von Religiosität wichtig; die Theorien über bereichsspezifisches Wissen sind damit in Verbindung zu bringen. Besonders die Theorie des Perspektivenwechsels ist von großer Bedeutung. Zeigt sie doch auf, dass z.B. biblische Geschichten (nur) in einer ganz jeweiligen Art und Weise verstanden und bearbeitet werden können. Gerade darin liegt aber auch die Chance: die jeweils besondere Perspektive der Kinder wahrzunehmen und ihre Umgangsweisen mit darin vorkommenden Geschehnissen als Bereicherung zu finden. Sie zeigen eventuell in einem ursprünglichen Sinn, was mancher Erwachsene mit einer Begebenheit verbindet, dass die Art und Weise, wie jener damit umgeht, eben keine qualitative Ab-Stufung ist, sondern eine im jeweiligen Handlungskontext für *ihn* angemessen ist. Nicht zuletzt betonen gerade die nicht allein kognitiv-strukturalistischen Theorien, dass sowohl manch 8jähriger eine für sein Alter differenziertere Vorgehensweise zeigt, als auch, dass mancher Erwachsene eine für sein Alter eigentlich nicht mehr angemessene Reaktion demonstriert. Oser konnte zeigen, dass Schüler im Alter von 13 und 14 Jahren, die sich im Religionsunterricht mit Dilemmata auseinandersetzen, im Vergleich zur Kontrollgruppe, die „normalen“ Unterricht hatte, im Kontrollzeitraum im Durchschnitt eine Entwicklung um eine halbe Stufe höher vollzogen.<sup>414</sup> Auch wenn man die Stufentheorien als starr und in ihrer Intension als irreversibel ablehnt, zeigt das letztgenannte Beispiel, dass Gespräche über Dilemmata, die auch in theologischen Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden, die Entwicklung nachhaltig beeinflussen.

Um Veränderung soll es zunächst noch bei dem einzelnen Kind gehen. Alle vorgestellten Theorien verweisen auf die soziale Dimension und Interaktion im Sinne einer Subjekt-Objekt-Beziehung. Mit jedem Wechsel des Blickwinkels ist auch der Zuwachs an Informationen verbunden. Da-

---

<sup>413</sup> In den Handbüchern, Einführungen, Kompendien zur Religionspädagogik sind die bereichsspezifischen Theorien nicht aufgeführt. Z.B. Kunstmann (2004), Lämmermann u.a (2005), Grethlein/Lück (2006). Im Zusammenhang mit Theologisieren mit Kindern geht Freudenberger-Lötz (2003) explizit darauf ein.

<sup>414</sup> Vgl. Oser (1993) Wieviel Religion braucht der Mensch?

durch entsteht (auch) Wissen. Voraussetzung für Wissen ist Lernen.<sup>415</sup> Zunächst aber, was heißt überhaupt Lernen?

## 5.5 Lernen als Grundkomponente des Lebens oder: Das Gehirn schläft nie

Lernen ist ein lebenslanger Vorgang. Das Gehirn kann nicht lernen. Jeder Eindruck, jede Erfahrung, jedes Fühlen und Denken ist Lernen im neurobiologischen Sinn. Lernen besteht in der Veränderung der Stärke neuronaler Verbindungen an Synapsen, die sich immer dann verändern, wenn sie Impulse verarbeiten. Lernen ist kein zusätzlicher Vorgang im Gehirn, sondern ein gleichlaufender Prozess. Lernen geschieht, wenn das Gehirn wahrnimmt, denkt oder fühlt. Das bedeutet, dass automatisch immer gelernt wird. Das heißt jedoch nicht, dass auch Wissen beständig erworben wird. „Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden.“<sup>416</sup>

## 5.6 Neurobiologische Grundlagen oder: Landkarten des Gehirns

Lernen lässt sich also einmal mit den Vorgängen im Gehirn selbst erklären. Die biologischen und neurologischen Vorgänge sind inzwischen sehr weit erforscht, auch, wann welche Strukturen im Gehirn ausgebildet werden. Früher ging man davon aus, dass mit der Zunahme der Kopf- und Gehirnmaße in der frühen Kindheit auch die Anzahl der Neuronen,

---

<sup>415</sup> Gelegentlich werden die Begriffe Lernen, Wissen und Gedächtnis als austauschbare Begriffe verwendet. Sie stehen sehr wohl miteinander in Beziehung, indem man nur wissen kann, was gelernt wurde und man sich auch nur an Gelerntes als Wissen erinnern kann. Dadurch sind in den jeweiligen Begriffen verschiedene Stadien eines Phänomens enthalten. Beim Lernen werden Veränderungen im neuronalen System vorgenommen. Die Repräsentation des vorhandenen neuronalen Musters, das durch all das, was bisher im Leben eines Menschen geschehen ist, ist das Wissen und Gedächtnis ist das Abrufen-Können des Wissens. Vgl. Tschira (2003) Wie Kinder lernen. S. 93. Allerdings ist dieser Wissensbegriff sehr individuell verstanden. Wissen meint jedoch auch die Gesamtheit aller Erkenntnisse in einer Gesellschaft. Daraus kann z.B. ein kollektives Gedächtnis entstehen, auf das der Einzelne nicht automatisch zurückgreifen kann.

<sup>416</sup> Roth (2006) Möglichkeiten und Grenzen. S. 55.

den Hirnzellen, wachse. Indes erhöht sich nicht die Anzahl, sondern die Dendriten wachsen, wenn sie ein Neuron mit einem anderen kontaktieren. Dendriten verzweigen sich astartig vom Neuron und funktionieren als Antennen, womit sie chemische oder elektrische Signale von Nachbarzellen empfangen. Zudem gibt es für jedes Neuron ein Axon, das wie ein Kabel Nervenimpulse von einem Neuron an ein anderes weitergibt. Es ist mit einer Art Isolierschicht umgeben, dem Myelin, dessen Dicke die Geschwindigkeit der Übertragung ausmacht: je dicker, desto schneller werden die Informationen weiter geleitet. Erst die Synapsen – auch synaptische Endknöpfchen genannt – die am Ende der Axone sitzen, übermitteln die Signale zwischen den Neuronen, indem sie durch Ausschüttung von chemischen Stoffen – Neurotransmitter – als Sender fungieren. „Die Größen- und Gewichtszunahme des (..) Gehirns ist also nicht auf die Vermehrung von Neuronen, sondern primär auf eine Zunahme der Verbindungen zwischen den Neuronen und die Isolierung der Axone sowie das Wachstum der Synapsen zurückzuführen.“ Neben diesen rein quantitativen Veränderungen gibt es zudem eine Reihe von qualitativen Veränderungen, wie z.B. die endgültige Lage der Neuronen und mit welchen anderen Neuronen Kontakte hergestellt werden.<sup>417</sup>

Der rasante Zuwachs an Gehirnmasse ist dafür da, möglichst viele Verknüpfungen, Kontakte zwischen den Neuronen zu ermöglichen und ihre Lage zu bestimmen. Welche der angelegten Verbindungen tatsächlich genutzt werden, ist dann für deren Ausbildung zuständig. Andere, die nicht benutzt oder weniger benutzt werden, verkümmern schließlich. Verglichen lässt sich das mit einem neu eröffneten Kaufhaus, dessen Warenangebot zunächst riesengroß ist, der tatsächliche Warenbestand aber im Laufe der Zeit an die Bedürfnisse der Kunden durch Reduzierung angeglichen wird.<sup>418</sup> Die Lernvorgänge, die in den ersten Lebensjahren ablaufen, sind diejenigen, die die Strukturen im Gehirn formen. So weiß man, dass durch frühkindlich begonnenes Geigenspiel die Bereiche im Gehirn, die für die Finger der linken Hand zuständig sind, einen größeren Raum einnehmen als bei Menschen, die nicht so oft sehr genau mit der linken Hand tasteten. Diese „aufmerksame und zugewandte Verarbeitung von

---

<sup>417</sup> Pauen (2004) Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung. S. 522f.

<sup>418</sup> Vgl. Hüther (2006) Wie lernen Kinder? S. 74.

Erfahrung hinterlässt Spuren im Gehirn.<sup>419</sup> Eine andere sensible Phase ist die Pubertät, in der umwälzende biologische Reifungsprozesse stattfinden. Die hormonelle Veränderung bezieht nicht nur innere und äußere Geschlechtsmerkmale, sondern auch das Gehirn mit ein.<sup>420</sup>

Einige Lernvorgänge laufen leichter ab, weil sie mit sogenannten start-up-Mechanismen verbunden sind. Das sind „Kompetenzen und Inhaltsbereiche, deren Grundlagen bereits angelegt sind (...) sodass das Lernen in diesen Bereichen privilegiert ist“. Zu den privilegierten Lernbereichen gehören z.B. „Sprechen und Laufen (..), Prozesse der visuellen Mustererkennung, aber auch einfache Formen der Quantifizierung sowie Grundformen der sozialen Interaktion, zum Beispiel Empathie und Aggression.“<sup>421</sup> In der Schule sind vor allem die nicht-privilegierten Lernvorgänge von Bedeutung, die auch mit den Stichworten Kulturtechniken und Kulturgut in Verbindung gebracht werden (s.u.).

Die privilegierten Lernprozesse werden in Gang gesetzt durch biologische Entwicklungsprogramme, die auf gewisse Umweltbedingungen reagieren und in einer bestimmten Art und Weise ablaufen. Nicht-privilegiertes Lernen kann nicht auf biologische Determinanten zurückgreifen, die bestimmen, welche Faktoren bestimmte Lernprozesse auslösen und wie diese Lernprozesse ablaufen.<sup>422</sup> Privilegiertes Lernen wird auch als „fast route learning“, nicht-privilegiertes Lernen als „slow route learning“ bezeichnet.<sup>423</sup> Diese beiden Begriffe verweisen schon auf eine Schwierigkeit beim Lernen von Kulturgütern, nämlich der erhöhten Anstrengung – sei es auf Seiten des Gehirns als auch auf dem Schaffen günstiger äußerer Bedingungen.

---

<sup>419</sup> Spitzer (2006) Medizin für die Schule. S. 27. Das hat schon Lichtenberg erkannt: „Was man sich selbst erfinden muss, lässt im Verstand die Bahn zurück, die auch bei anderer Gelegenheit gebraucht werden kann.“ Zitiert nach Wagenschein (1992) Verstehen lernen. S. 32.

<sup>420</sup> Pauen (2004) Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung.

<sup>421</sup> Stern u.a. (2005) Lehr-Lernforschung und Neurowissenschaften. S. 20.

<sup>422</sup> Sogar unter schlechten Bedingungen können die privilegierten Lernprozesse ausgelöst werden. Ihre Ausformungen sind jedoch abhängig von der Umgebung. So ist das Sprechen-Können selbstverständlich, insofern keine körperlichen Defizite dagegen sprechen; welche Sprache erlernt wird jedoch kulturbabhängig.

<sup>423</sup> Stern u.a. (2005) Lehr-Lernforschung und Neurowissenschaften. S. 30f, mit dem Verweis auf Frith (2001) What framework should we use for understanding developmental disorders?

Kurz gefasst kann man sagen: Lernen geschieht, wenn die Synapsen „feuern“. Was allerdings mit diesen Signalen geschieht, ist von vielen Faktoren abhängig.

## 5.7 Lernen durch Spiegeln oder: Gefühle geben zu denken<sup>424</sup>

Innere Vorgänge werden von äußeren beeinflusst. Diese nicht neue (pädagogisch relevante) Aussage erweist sich auch bei den sogenannten Spiegelneuronen. Der biologische Ablauf im Gehirn zeigt noch nicht auf, wie z.B. Bewusstsein entsteht, wie sich Wissen verankert, wie Gefühle entstehen. Wie kann der Mensch intuitiv „wissen“, was ein anderer Mensch fühlt, wie entsteht Mitleid(en)? Zunächst erstellen sich die „Karten des Denkens“ selbst, indem die Strukturen verfestigt werden, die immer wieder benutzt werden. Eintreffende Informationen (= physikalische Ereignisse) werden im Gehirn mit bereits vorhandenen Strukturen (= Vorwissen) abgeglichen. Worte z.B. müssen als bedeutungstragende Symbole erkannt, ein Bedeutungskontext muss hergestellt werden. Bedeutungen können nicht vom Sprecher auf den Hörer übertragen werden, sondern müssen im Gehirn des Hörers (= Lerners) konstruiert werden. Das Gehirn ist nämlich kein Datenspeicher, sondern ein „Datenerzeuger“.<sup>425</sup> Die gehörten Worte, Wortgruppen oder Sätze werden mit Inhalten des Sprachgedächtnisses verglichen und „es werden diejenigen bereits vorhandenen Bedeutungen aktiviert oder neu zusammengestellt, die den größten Sinn machen.“ Zudem wird der weitergehende „Bedeutungs- und Handlungskontext einbezogen.“<sup>426</sup> Fehlt der Kontext, wird es ungleich schwerer, die Bedeutung zu konstruieren, es kommt evtl. zu Fehlinterpretationen. In der Wahrnehmung von außen, z.B. durch den Lehrer, wird bei einer Lernkontrolle fehlendes, fehlerhaftes oder mangelndes Lernen bescheinigt.

Im limbischen System, das aus verschiedenen Arealen im Hirn besteht, wird der Lernerfolg intrinsisch bewertet, indem es Affekte, Gefühle und Motivation vermittelt. All das, was mit und durch einen Menschen

---

<sup>424</sup> In Anlehnung an Blesenkemper (1998) Gefühle geben zu denken.

<sup>425</sup> Herrmann (2006) Lernen findet im Gehirn statt. S. 88.

<sup>426</sup> Roth (2004) Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? S. 497f.

geschieht, wird bewertet nach gut, vorteilhaft, lustvoll – dann sollte es wiederholt werden – oder schlecht, nachteilig, schmerhaft – dann ist es zu meiden – und wird im emotionalen Erfahrungsgedächtnis abgelegt. Jeder Impuls wird im Hirn in verschiedenen neuromodularischen Systemen abgeglichen, so auch im limbischen System. Es entscheidet, ob es sich „lohnt“ hinzuhören, zu lesen, zu üben. Bei einer positiven „Entscheidung“ werden in der Großhirnrinde vorhandene Wissens-Netzwerke so umgestaltet, dass neues Wissen entsteht.<sup>427</sup>

Spiegelneuronen sind nun für das intuitive Verstehen zuständig. Dabei greifen sie ebenfalls auf das limbische System zurück. Zum Wissens-Netzwerk gehört ebenfalls das motorische Netzwerk, das die motorischen Handlungen speichert. Handlungen bestehen aus Teilsequenzen, die meistens in einer bestimmten Reihenfolge ablaufen. Spiegelneuronen sind in der Lage, bei der Beobachtung einer Handlung eines anderen Menschen genau jene Neuronen zu aktivieren, die in der Lage wären, die beobachtete Handlung selbst zu veranlassen. Durch diese Mit-Aktivierung kommt es zu einem intuitiven, sich von allein einstellenden, inneren Wissen über die Bedeutung der beobachteten Handlung. Dadurch kann der Beobachter schon auf den wahrscheinlichen Ausgang einer Handlung oder Handlungssequenz schließen. Er hat also einen vorausschauenden Eindruck allein aufgrund der Erfahrungen des gesamten Ablaufs einer Handlung.

Auch Schmerzreize werden auf diese Art und Weise „gespiegelt“ und dem Beobachter selbst „spürbar“. Nicht nur in den handlungssteuernden Netzwerken des Gehirns sitzen Spiegelneurone, sondern auch dort, wo die Wahrnehmungen des eigenen Körpers verarbeitet werden. Forscher können nachweisen, dass die entsprechenden Nervenzellen der „Schmerzmatrix“ nicht nur bei selbst erlebtem Schmerz aktiv sind, sondern ebenfalls dann, wenn beobachtet wird, wie ein anderer Mensch Schmerz erleidet.<sup>428</sup> Das bedeutet, es gibt „Nervenzellen für Mit-Leiden, und d.h. Empathie.“<sup>429</sup> Im tatsächlichen Wortsinn entsteht nicht nur ein Verstehen

---

<sup>427</sup> Vgl. Roth (2004) Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? S. 499f.

<sup>428</sup> Es ist anzunehmen, dass dies nicht auf die beobachtete Schmerzerfahrung beim Menschen beschränkt ist, sondern auch auf die bei einem Tier – wie sonst könnte man Mitleid mit geschundener oder kranker Kreatur empfinden?

<sup>429</sup> Bauer (2006) Spiegelneurone. S. 43.

des Leids, des Gefühls, sondern wirkliches Mit-Leiden. Eigene Erfahrungen werden erneut „reaktiviert“, das Beobachtete wird im Beobachter selbst in Gang gesetzt, das eigene körperliche Befinden wird verändert, und das häufig nur durch Hören oder Lesen.<sup>430</sup>

Auch Spiegelneurone gibt es bereits zum Zeitpunkt der Geburt, was Forscher belegen konnten. So imitieren Säuglinge bereits kurz nach der Geburt bestimmte ihnen gezeigte Gesichtsausdrücke. Daraus lässt sich schließen, dass Spiegelneurone für eine frühe, sehr basale Form der Kommunikation und für eine „erste wechselseitige soziale Einstimmung“ zuständig, wahrscheinlich notwendig sind. Gesehenes Verhalten zu imitieren ist auch bei Erwachsenen üblich, allerdings weniger auffällig. Es gibt eine unbewusste Tendenz, Gesichtszüge, Stimmungen und Körperhaltungen des Gegenübers unwillkürlich nachzuahmen.<sup>431</sup> „Spiegelneurone sind (...) dafür verantwortlich, dass wir Aufgaben um so besser ausführen können, je häufiger wir zunächst beobachten können, wie sie ausgeführt werden.“<sup>432</sup> Das bedeutet zugleich, dass Empathie geübt werden muss, damit sie sich im Gehirn verankert und ausbildet. Das trifft aber, wie oben schon erwähnt, auf alle Fähigkeiten zu, damit diese zu einer rasch abrufbaren Funktion des Gehirns werden. Gleichzeitig ist der Mensch auf Spiegelung seiner Handlungen angewiesen, damit sich das Bild vom Selbst verstetigen kann.

Soziale Resonanz, das Phänomen der wechselseitigen Verstärkung von Gefühlen<sup>433</sup>, führt auch dazu, dass Kinder neugierig bleiben – denn sie sind es von Anfang an. Man kann sie getrost als geborene Entdecker bezeichnen,

---

<sup>430</sup> In Golemans berühmtem Buch „Emotionale Intelligenz“ werden unter den emotionalen Fähigkeiten folgende Items aufgeführt: „Erkennen und Benennen von Gefühlen, Ausdruck von Gefühlen, Einschätzung der Heftigkeit von Gefühlen, Verschieben der Gratifikation, Zügelung der Impulse, Verringerung von Stress, Erkennen des Unterschieds von Gefühlen und Taten“. Als nonverbale Verhaltensfähigkeit bezeichnet er: „Kommunizieren durch Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Tonfall, Körperhaltung usw.“ Goleman (1997) Emotionale Intelligenz. S. 377. Nach der Theorie zu Spiegelneuronen werden diese Fähigkeiten (nur) durch Spiegelneurone ermöglicht.

<sup>431</sup> Wenn man Kinder beobachtet, kann man sehen, wie sehr sie sich „anstecken“ lassen: Claas-Erik nahm im Alter von drei bis sechs Jahren immer die typische Körperhaltung seines Urgroßvaters – verschrankte Hände auf dem Rücken beim Gehen – ein. Und zwar nur dann, wenn er bei ihm oder in seiner Nähe war.

<sup>432</sup> Bauer (2006) Spiegelneurone. S. 45.

<sup>433</sup> Hüther (2006) Wie lernen Kinder?. S. 82f.

die ihrer Neugierde gerne nachgehen. Dabei stoßen sie – natürlich – an ihre Grenzen und an problematische Situationen, z.B. der Überwindung einer Treppe. Sie lernen, dass sie selbst es sind, die diese Treppe hinauf- oder hinabkommen können und freuen sich daran. Werden sie in ihrem Bemühen und in ihrer Freude unterstützt, erfahren sie ihre eigenen Kompetenzen, Vertrauen in sich selbst und dass ihnen Vertrauen entgegengebracht wird. Damit wächst „ihr Selbstvertrauen, ihr Mut und ihre Sicherheit“, und durch die erlebte Mitfreude am eigenen Tun „ihr Vertrauen, dass sie selbst in der Lage sind, einen anderen Menschen glücklich zu machen.“<sup>434</sup>

## 5.8 Der emotionale Kick oder: Doping fürs Gehirn

Die bereits erwähnten chemischen Signale bei der Übertragung von Informationen bleiben nicht auf das lernende Gehirn allein beschränkt. Die „Lust am Lernen“<sup>435</sup> ergibt sich aus den bereits vorhandenen Mustern und den beim Lernen hinzukommenden Passungen. Ein neugieriges Kind sucht nach etwas, findet das, was „ein kleines bisschen mehr ist, als das, was vorher schon war,“ und freut sich darüber. Während der Suche ist das Gehirn in einer gewissen Unruhe, Erregung und Spannung, bei einem Erfolgserlebnis stellt sich das Gefühl von Wohlbehagen und Zufriedenheit, von Glück, ein. Jeder kennt das Gefühl, wenn sich Wohligkeit im ganzen Körper ausbreitet. Das animiert zu weiterem Suchen, zum Lernen.<sup>436</sup>

Auf der neurophysiologisch-chemischen Ebene sieht das so aus: Die allgemeine Lernbereitschaft wird gesteuert durch Aufmerksamkeit und die Ausschüttung lernfördernder Stoffe. Bei Erfolg werden dann die körpereigenen Glücksdrogen aktiviert, die zu den bereits beschriebenen Gefühlen führen. Der hierbei entstehende „Kick“<sup>437</sup> wird mit Zuständen nach Drogenkonsum verglichen. Die Sucht des Kindes besteht in verstärkter Neugier und andauernder Lernbereitschaft. Vor allem durch Anstrengung kann dieser Kick ausgelöst werden, eine zu einfache „Handhabung

---

<sup>434</sup> Hüther (2006) Wie lernen Kinder?. S. 82.

<sup>435</sup> Roth (2004) Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?, Hüther (2006) Wie lernen Kinder?

<sup>436</sup> Hüther (2006) Wie lernen Kinder? S. 75.

<sup>437</sup> Braun/Meier (2004) Wie Gehirne laufen lernen. S. 507f.

des Problems“ führt in der Regel nicht dazu. Jedoch braucht das Hirn Phasen der Erholung, um das Erlernte z.B. im Traumschlaf noch einmal durchzuarbeiten, zu stabilisieren „und mit all den andern bereits vorhandenen Mustern“ zu verbinden.<sup>438</sup>

All diese Prozesse verlaufen unbewusst und sind der willentlichen Beeinflussung entzogen. Für die Verankerung im Langzeitgedächtnis braucht es Zeit und muss durch beständiges Üben und Wiederholen unterstützt werden. Es genügt nicht, etwas zu Lernendes in geeigneter Form zu präsentieren, damit es „abgespeichert und im Bedarfsfall wieder abgerufen werden kann“<sup>439</sup>, sondern es muss am besten durch Eigentätigkeit eine Bedeutung erhalten, die den Weg zum Langzeitgedächtnis „ebnet“, damit es dort nachhaltig verankert wird.

## 5.9 Gelernt wird immer oder: Später dauert es etwas länger

Lernen, so könnte der Eindruck entstehen, ist etwas, was nur in der (frühen) Kindheit möglich ist. Das stimmt und stimmt nicht. In der frühen Kindheit werden die Weichen gestellt, in welcher Art und Weise, vor allem wie schnell, das Gehirn arbeiten kann. Bei entsprechenden Lernanreizen werden viele Regionen im Gehirn aktiviert und sehr viele neuronale Verknüpfungen erstellt, denn Lernen folgt der Regel von Donald Hebb „neurons that fire together wire together“, d.h. nur Nervenzellen, die synchron erregt werden, bilden miteinander Kontaktstellen (Synapsen) aus.<sup>440</sup> Durch häufige Aktivierung wird die „Isolierungsschicht“ der Axome (s.o.) verstärkt und damit die Reizleitungsgeschwindigkeit erhöht. Lernen ist die Fähigkeit zweier Neuronen miteinander in Kontakt zu treten, und das tun sie immer, wenn Impulse erfolgen. Was heißt dann aber Lernen in späteren Lebensjahren?

Wie auch beim grundständigen Lernen werden auftreffende Impulse, Wahrnehmungen, aufgrund eines Aktivierungsmusters mit einem vorhandenen Nervenzell-Verschaltungsmuster im Hirn abgeglichen. Stimmen

---

<sup>438</sup> Hüther (2006) Wie lernen Kinder? S. 76; vgl. auch Markowitsch (2002) Dem Gedächtnis auf der Spur. S. 117.

<sup>439</sup> Herrmann (2006) Lernen findet im Gehirn statt. S. 88.

<sup>440</sup> Braun/Meier (2004) Wie Gehirne laufen lernen. S. 508.

beide Bilder überein, reagiert das Hirn routinemäßig. Dasselbe passiert, wenn überhaupt keine Übereinstimmung festgestellt werden kann: das neue Bild wird verworfen. Bei nur der geringsten teilweisen Übereinstimmung „wird das alte Muster so lange geöffnet, erweitert und umgestaltet, bis das durch die neue Wahrnehmung entstandene Aktivierungsmuster in das nun modifizierte Erinnerungsbild integriert werden kann.“<sup>441</sup> Letzten Endes begründet sich hier das Aktivierungsmuster für selektive Wahrnehmung und Schlüsselreize.<sup>442</sup> Lernen ist ein lebenslanges Geschehen. Die Frage kann sich deshalb stellen, weil bei nur geringfügigen Abweichungen, die sich im gewohnten Alltag ergeben, das Lernen nicht sofort sichtbar ist. Wenn Lernen nur als evidentes Ergebnis, z.B. im Sinne einer Verhaltensveränderung betrachtet wird, sind diese kleinen Veränderungen von außen nicht verifizierbar.

Lernen ist angewiesen auf Übung und Verfestigung. Daher ist bei nicht benutzten, und dadurch zurückgebildeten neuronalen Verbindungen die Reizleitung verlangsamt. Das Erlernen von neuen Vokabeln oder einer neuen Grammatik ist ungleich mühsamer.<sup>443</sup> Das günstige Erlernen einer Zweitsprache kann man altersmäßig eingrenzen. Bis zu zehn Jahren kann die neue Sprache praktisch fehlerfrei erlernt werden, danach sinkt die Perfektionsfähigkeit von Jahr zu Jahr.<sup>444</sup> Dieser Mechanismus kommt nicht nur bei aktivem Lernen zum Tragen<sup>445</sup>, sondern auch bei verletzten Nervenbahnen. Durchtrennte Nerven können auch zusammengenäht nicht wieder zusammenwachsen. Jedoch können sich neue Fasern bilden ent-

---

<sup>441</sup> Hüther (2006) Wie lernen Kinder? S. 77.

<sup>442</sup> In der Flut der eingehenden Informationen muss der Mensch selektieren. Mietzel meint, dass die Konzentration nur auf ein Merkmal gerichtet werden kann. Mietzel (1992) Wege in die Psychologie. S. 44ff. Es zeigt sich, dass die selektive Wahrnehmung durch die Abgleichungsbedingungen des Hirns entsteht. Ein Schlüsselreiz, wie der eigene Name, kann durch die hohe Geschwindigkeit, die durch die häufige Bearbeitung entsteht, entsprechend schnell wahrgenommen werden, während unbekannte Informationen erst mühsam entschlüsselt werden müssen. Die Karten des Denkens bilden sich eben durch den entsprechenden Gebrauch (s.o.).

<sup>443</sup> Vgl. auch Pauen (2004) Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung.

<sup>444</sup> Selbst bei gleichem phänotypischem Können der Sprache können mit bildgebenden Verfahren Unterschiede in der Sprachverarbeitung im Hirn festgestellt werden. Stern (2006) Wie viel Hirn braucht die Schule? S. 131f.

<sup>445</sup> Aktiv wird hier als bewusstes Lernen verstanden, während die bisherigen Ausführungen immer von unbewusstem Lernen ausgehen.

lang der durchtrennten, bis zu dem eigentlichen impulsgebenden Punkt, z.B. der Hautoberfläche. Das Hirn empfängt jedoch „falsche“ Impulse, weil nicht automatisch die ausgefallenen Nervenfasern nachwachsen, sondern irgendwelche. Die Neuronen lernen dann anhand des neuen Impulses um und übernehmen die ursprüngliche Funktion der ausgefallenen. Dieser Umbau oder besser, das Umlernen geht bei jüngeren Menschen schneller vor sich als bei älteren und ist vollständiger, je jünger sie sind.<sup>446</sup> Aus dem oben Gesagten lässt sich schließen, dass der Umbau abhängig davon ist, wie häufig die neuen Impulse auf das Neuron treffen. Daher sind auch hierbei Übungen von großem Vorteil. Warum aber sollte man üben wollen?

### **5.10 Lernumgebung und Anreize oder: Lernen kann so angenehm sein**

Das Gehirn lernt nicht nur, was auf es eintrifft, sondern auch unter welchen Umständen. Hirnforscher nennen mehrere Faktoren, die beim Lernen, und damit auch beim Lehren, eine wichtige Rolle spielen:<sup>447</sup>

- „die Motiviertheit und Glaubhaftigkeit der Lehrenden
- die individuellen kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen der Schüler
- die allgemeine Motiviertheit und Lernbereitschaft der Schüler
- die spezielle Motiviertheit der Schüler für einen bestimmten Stoff, Vorwissen und der aktuelle emotionale Zustand
- der spezifische Lehr- und Lernkontext.“<sup>448</sup>

Lernen findet nicht isoliert statt, sondern in Lernumgebungen oder Lernkontexten. Es kann gezeigt werden, dass beim Lernen nicht nur Wissensinhalte<sup>449</sup>, sondern auch Kontexte mitgelernt werden. *Wer vermittelt den*

---

<sup>446</sup> Spitzer (2006) Medizin für die Schule. S. 29 – 31.

<sup>447</sup> Spitzer (z.B. 2002); Roth (z.B. 2004).

<sup>448</sup> Roth (2006) Möglichkeiten und Grenzen. S. 60.

<sup>449</sup> Wissensinhalte sind auch hier nicht nur Faktenwissen. Außerdem gehören zum Wissen von konkreten Einzelheiten auch das Wissen über Mittel und Wege, mit konkreten

Inhalt *wo* und *wann*, werden als Quellen-, Orts- und Zeitgedächtnis gespeichert. Person, Zeit und Ort haben somit einen entscheidenden Einfluss auf die Verankerung oder die Vernachlässigung der Wissensinhalte im Gehirn.

Wenn man in dieser Beziehung an Marcel Proust und die „Suche nach der verlorenen Zeit“ denkt, wird diese Verknüpfung auf schöne Weise deutlich: Eine in Lindenblütentee getauchte Madeleine ruft in ihm unmittelbar die Erinnerung an seine Kindheit in Combray hervor. Und zwar nicht nur die direkte Situation, in der er „lernte“, Gebäckstücke in Tee zu tauchen mitsamt dem dazugehörigen Geruch und Geschmack<sup>450</sup>, sondern das ganze Szenario wird memoriert, die ganze Empfindung seiner Kindheit mit Personen und Umgebung tauchen vor seinem inneren Auge auf.<sup>451</sup> Die hier als positiv geschilderte Erinnerung zeigt auf deutliche Weise, wie stark Lernen verflochten wird, werden viele neuronale Netze beim Lernvorgang angeregt. Besonders eindrücklich ist die positive Verknüpfung dargelegt, die sich in dem Vermögen, ganz unterschiedliche Ebenen zu aktivieren, wenn ein Erinnerungszentrum angesprochen wird, zeigt.

Die Lernumgebung und die Lernanreize sind für den Ablauf des Lernens mit entscheidend. So ist z.B. die Emotionalität ein wichtiger Faktor beim Erlernen der sozialen Kompetenz und der Flexibilität. Beide Fähigkeiten sind im gesellschaftlichen Leben und damit auch beim Lernen von Faktenwissen von entscheidender Bedeutung. Ein Zusammenleben mit anderen kann nur gelingen, wenn soziale Kompetenz in ausreichendem Maße bei allen Gliedern der Gesellschaft ausgebildet ist und sie auf unterschiedliche Situationen flexibel reagieren können.

---

Einzelheiten zu arbeiten, oder Verallgemeinerungen und Abstraktionen eines Fachgebiets. Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthesen herstellen, und Bewerten sind nach Bloom und Krathwohl ebenfalls kognitive Lernbereiche, zu denen noch affektive wie Aufnehmen (aufmerksam werden), Reagieren, Werten, Wertordnungen bilden und durch Werte bestimmt sein, dazu gehören. Vgl. Langfeldt (2006) Psychologie für die Schule. S. 13.

<sup>450</sup> Die enge Beziehung von Geruch und Gedächtnis beschreibt Markowitsch (2002) Dem Gedächtnis auf der Spur. S. 20 – 26.

<sup>451</sup> Et dès que j'eus reconnu le goût du morceau de Madeleine trempé dans le tilleul que ma donnait ma tante (...), aussitôt la vieille maison grise sur la rue, où était sa chambre, vint comme un décor de théâtre s'appliquer au petit pavillon (...). Proust (1988) Du côté de chez Swann. S. 47. Vgl. Corbneau-Hoffmann (1993) Marcel Proust. 142–150.

Angst ist ein für das Erlernen dieser Kompetenzen negativer Faktor. Eine Angst vermeidende oder Angst eliminierende Lernumgebung ist daher förderlich für das Lernen insgesamt und besonders für das Erlernen emotionaler Kompetenzen. „Die emotionale Kompetenz umfasst, ohne sich darauf zu begrenzen, die Fähigkeit, sich der eigenen Person bewusst zu sein, Selbstkontrolle und Mitgefühl zu haben, die Fähigkeit, Konflikte zu lösen und mit anderen zusammenzuarbeiten.“<sup>452</sup>

Doch nicht nur beim Erlernen emotionaler Kompetenzen sind Angst auslösende Faktoren hinderlich. Alle Lernvorgänge werden durch Angst oder zu viel Stress behindert. Sollen aus Einzelinformationen (das) Gedächtnis werden, d.h. möglichst im Langzeitgedächtnis verankert sein, um in entsprechenden Situationen auf die Informationen zurückgreifen zu können, sind die Neurotransmitter gefragt. Sie sind für die Übertragung nötig. Die Ausschüttung dieser Botenstoffe wird aber erschwert, wenn Angst und Stress in einer Lernsituation vorherrschen. Umgekehrt gilt auch, dass das Abrufen von gespeicherten Informationen, das Erinnern, nicht möglich ist, wenn Angst vorherrscht. „Das einzige, was dann noch funktioniert, sind ältere, sehr früh entwickelte und sehr fest eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster. Das Kind fällt in solche Verhaltensweisen zurück, die immer dann aktiviert werden, wenn es anders nicht mehr weiter geht: Angriff (Schreien, Schlagen), Verteidigung (nichts mehr sehen, hören, wahrnehmen wollen, stur bleiben, Verbündete suchen) oder Rückzug (Unterwerfung, Verkriechen, Kontaktabbruch).“<sup>453</sup> Vertrauen kann sich hierbei nicht aufbauen, auch Neugierde und Offenheit werden im Keim erstickt. Alle Informationen werden vom Gehirn gespeichert, auch die Angstsituation. Herrscht in einer herbeigeführten Lernsituation Angst vor, können die als zu lernenden Informationen nicht adäquat gespeichert werden, sie werden immer mit Angst verbunden, nicht abrufbar, von der Angst überlagert. Es kann sogar zu Panikreaktionen kommen, wenn es später um entsprechende Lerninhalte geht.<sup>454</sup>

---

<sup>452</sup> OECD (2005) Wie funktioniert das Gehirn? S. 81 und Spitzer (2005) Lernen. S. 1-20.

<sup>453</sup> Hüther (2006) Wie lernen Kinder? S. 81. Die genannten Reaktionen gelten natürlich auch für Erwachsene.

<sup>454</sup> Menzel/Roth (1996) Verhaltensbiologische und neuronale Grundlagen. S. 273. Diese Reaktion zeigt das klassische Konditionieren; dabei sind normalerweise mehrfache Sti-

Vertrauensbildende Maßnahmen sind beim Lernen gefordert, denn sie können das durch emotional negative Situationen entstandene „Durcheinander im Kopf“ auflösen, im wahrsten Sinne des Wortes Offenheit und innere Ruhe wieder herstellen. Kinder brauchen und suchen enge Beziehungen zu Menschen, die ihnen Orientierung bieten, im Reden *und* Handeln, im Lösen von Problemen *und* im Helfen beim Lösen von Problemen, die ihnen dadurch ermöglichen, Vertrauen in andere *und* sich selbst zu gewinnen. Vertrauen ist die Grundlage für die Bewältigung des Lebens überhaupt. Drei Ebenen des Vertrauens müssen dafür in der Kindheit entwickelt werden:

- „als Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Problemen,
- als Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen gemeinsam mit anderen Menschen und
- als Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt und das eigene Geborgen- und Gehaltensein in der Welt.“<sup>455</sup>

Vertrauen gebende Erwachsene sind ein positiver Aspekt des Lernens, nicht nur in der Schule. Hier kommt es zudem auf die Motiviertheit und Glaubhaftigkeit der Lehrenden an. Zu Beginn eines jeden Gesprächs schätzen die Gesprächspartner die Glaubhaftigkeit des Anderen ab, die sich durch Körperhaltung, Mimik und Stimme einerseits und weitaus unbewusster durch Körpergeruch (deutet auf eventuelle Furcht und Unsicherheit) beurteilen lässt. Nicht anders gehen Schüler auf Lehrer zu. Sie beurteilen unbewusst, ob der Lehrer lustlos oder motiviert ist, seinen Stoff versteht, ihn für wichtig hält oder für überaltet und langweilig, ob er sich mit dem, was er sagt, identifiziert. Die ausgesendeten Signale sind unbewusst, können nur schwer willentlich gesteuert werden und tragen

---

muli notwendig, um die Reaktion auszulösen. Einmalige schwerwiegende Stimulation reicht jedoch aus, um (negativ/positiv) konditioniert zu sein. Man denke an den ersten Kuss und den ersten Liebeskummer.

<sup>455</sup> Hüther (2004) Die Bedeutung sozialer Erfahrung. S. 492. Vertrauen in das „Geborgen- und Gehaltensein in der Welt“ sollte eine Grunderfahrung sein, die vor allem in schwierigen Zeiten auf die Probe gestellt wird. Hier setzt der Religionsunterricht an, der (auch) ein Geborgensein in Gott vermitteln will.

daher nicht unerheblich zum aktiven Hinhören oder Weghören der Schüler bei.<sup>456</sup> Umgekehrt ist zu bedenken, dass lustlose Schüler den noch so motiviertesten Lehrer zur Verzweiflung bringen können. Auch sein Gehirn lernt ja weiter, so dass sich gelegentlich die Spirale zuungunsten der Lust am Lehren dreht. Beide Situationen können vor allem durch eine Reflexion des eigenen Verhaltens und der Einstellung bewusst gemacht und daraufhin modifiziert werden.

Schüler bringen individuelle kognitive und emotionale Lernvoraussetzungen mit. Neben unterschiedlicher Gedächtnisleistungen<sup>457</sup> wie z.B. dem räumlichen oder dem Namensgedächtnis, die durch Kombination von schwacher mit guter Gedächtnisleistung (Eselsbrücken) ausgeglichen werden können, gibt es Unterschiede in spezifischen Lernbegabungen, wie mathematische oder künstlerische. Sie sind wenig beeinflussbar.

Auch Lernstile sind individuell verschieden. In der Literatur werden allerdings diesbezüglich mehrere Begriffe entweder synonym gebraucht oder unspezifisch verwendet. Neben dem Lerntyp werden auch Lernstrategien und Lerntechniken als Begriffe benutzt. Hauptlernstile sind visuell, auditiv, kinetisch, taktil, individuell (eher vereinzelt) oder das Lernen in der Gruppe.<sup>458</sup> Erst wenn der Lernstil bekannt ist, kann Lernen optimiert werden. Sei es, dass der Lerner selbst um seinen Stil weiß, sei es, dass der Lehrer den Lernstil jedes einzelnen Schülers kennt. Selbst wenn ein Lehrer den individuellen Lernstil aller seiner Schüler kennt, egal ob durch Beobachtung oder durch Tests, kann er unmöglich so individuell arbeiten, dass jeder Einzelne bedient wird. Dies geht allein durch Wechseln der Darbietungsformen. Eventuelle Lernschwierigkeiten könnten vom Lehrer durch Erkennen des Lernstils und der Gedächtnisleistung eines Schülers vielleicht dadurch besser ausgeglichen werden.

---

<sup>456</sup> Vgl. Roth (2006) Möglichkeiten und Grenzen. S. 60f.

<sup>457</sup> Nicht nur bei „Wetten dass...“ werden immer wieder erstaunliche Gedächtnisleistungen vorgeführt, sondern auch filmisch verarbeitet, z.B. in „Zugvögel – einmal nach Inari“ (Deutschland 1998) mit Joachim Król, in dem der Protagonist sich auf einen Wettbewerb über Verbindungen im europäischen Zugfahrplan im nordfinnischen Inari einlässt.

<sup>458</sup> Vgl. Vester (1999) Denken, Lernen, Vergessen. Einen Lerntypentest nach Reid (1998) Understanding Learning Styles, gibt es auch im Internet: <http://www.netschool.de/lerlerxit16.htm>.

In verschiedenen offenen Lernsituationen können Schüler individuellen Neigungen eventuell selbst besser begegnen (s.u.). Hierbei können Lernstrategien (= allgemeiner Plan für die Bearbeitung komplexer Lernprozesse) und Lerntechniken (= absichtlich und planvoll angewandte Verfahren, um Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren) erprobt werden.<sup>459</sup> Das bietet sich zudem deshalb an, weil nach neueren Forschungen Lerntypen nicht dauerhaft starr bleiben, sondern „dass in konkreten Lernsituationen Präferenzen einer Person und die Bedingungen der Lernumgebung miteinander interagieren.“<sup>460</sup> Entwicklungsbedingte oder gar genetisch bedingte Defizite kann jedoch kein Lehrer allein durch Wechseln der Darbietungsform ausgleichen, wenn es überhaupt gelingen kann. Gelingendes Lernen ist nicht zuletzt abhängig von der allgemeinen Motiviertheit und der Lernbereitschaft der Schüler. Kinder lernen von Natur aus gerne (s.o.), wenn man es ihnen nicht verleidet, bleibt es so. So, wie Kinder von sich aus Fragen stellen, die sie selbst und ihr Leben, ihr Umfeld betreffen. Sie lernen durch Fragen, durch Probieren, Nachahmung und durch Irrtum. Sie brauchen eine „irgendwie attraktive“ Lernsituation, die ihre Lernbereitschaft steuert, die ihnen Belohnung verspricht.<sup>461</sup> Der bereits erwähnte emotionale Kick reicht völlig aus, es braucht keine besondere äußere Belohnung, wie die Schultüte, die den „Ernst des Lebens“ versüßen soll. Im Gegenteil, kann dies bereits eine negative Konnotation bedeuten, weil Lernen als etwas Anstrengendes oder Angst Einflößendes vermittelt wird.<sup>462</sup>

Zu hoher Stress und Angst sind, wie schon erwähnt, dem Lernen abträglich. Positive Anstrengung hingegen ist geradezu notwendig und lernfördernd. Der Nervomodulator Noradrenalin, der dabei ausgeschüttet wird, macht das Gehirn allgemein aufnahmefähig. Zu niedrige Anforderungen fordern das Hirn nicht heraus, eine Neuvernetzung wird nicht vollzogen,

---

<sup>459</sup> Vgl. Rampillon (1996) Lerntechniken. S. 17. Eine ausführliche Projektarbeit zur Vermittlung und zum Einsatz von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht siehe Schneider-Wölfinger u.a. (2004, bisher unveröffentlichtes Manuskript) Kein Tabu den Strategien!

<sup>460</sup> Creß (2006) Lernorientierungen. S. 375.

<sup>461</sup> Vgl. Roth (2004) Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? S. 503.

<sup>462</sup> Natürlich soll keinem Kind die Schultüte verweigert werden, sie gehört einfach dazu. Lediglich die Idee als Tröster für Lernen sollte unterbleiben.

die Neu-Information als solche nicht erkannt, das Hirn eher „schläfrig“.<sup>463</sup> Aus internationalen Studien und Schulexperimenten weiß man inzwischen, dass Schüler am besten lernen, wenn sie „mit Anforderungen, die sie noch nicht auf Anhieb bewältigen können, für deren Lösung sie aber bereits Vorwissen mitbringen“ konfrontiert werden.<sup>464</sup> Vorwissen haben alle Lerner, sie gleichen neue Informationen mit den verschiedenen Gedächtnissen ab, lernen dabei neu, wenn es irgendwie zu dem bereits Gelernten passt (s.o.), ihr Vorwissen ist allerdings individuell. Die Motivation für Lernen kann dadurch gesteigert werden, dass an dieses Vorwissen angeknüpft wird. Vorwissen kann aktiviert werden durch gezielte Übungs- und Gesprächsangebote, durch anschauliches, an die Lebenswelt der Kinder geknüpftes vermitteltes Wissen. Dann kann auf mehreren Ebenen, in mehreren Gedächtnissen Wissen vernetzt werden. Und trotzdem hat jeder Lerner „sein“ Wissensgebiet, sein Steckenpferd, seine persönliche Begabung, die mit jedem Lernangebot angesprochen wird oder auch nicht. Daher werden manche Lerninhalte besser als andere gespeichert. Die naiven Konzepte von Kindern sollten als Vorwissen expliziert und möglichst angewendet werden, „daraus resultierende Missverständnisse können als Lernanker benutzt werden.“<sup>465</sup>

Umso wichtiger ist das Gespräch mit den Kindern, um deren Lebenswelt und ihre Vorstellungen und Interessen mit dem neu zu erwerbenden Wissen in Verbindung zu bringen. Reines Pauken von Fakten ist ein typisches Lernerverhalten, was durchaus seinen Sinn hat. Selbst hierbei werden „Gedächtnisnetzwerke durch bloße Wiederholung von Inhalten ausgebildet.“<sup>466</sup> Vor allen Dingen dann, wenn noch kein spezielles Vorwissen vorhanden ist oder kein Lerninteresse besteht. Reines Pauken und Auswendiglernen hat jedoch den entscheidenden Nachteil, dass es implizites Lernen ist; ein Lernen, bei dem keine inhaltliche Bedeutung entsteht. Das Weiterarbeiten mit den erworbenen Wissensinhalten ist dann

---

<sup>463</sup> Es zeigt sich z.B. bei den Hochbegabten, die häufig als Lernversager deklassiert wurden, weil ihnen nicht adäquate Lernangebote gemacht wurden. Entsprechende Programme haben die individuelle Förderung von sowohl schwachen als auch starken Schülern im Blick.

<sup>464</sup> Stern u.a. (2005) Lehr-Lern-Forschung. S. 23.

<sup>465</sup> Möller/Köller (1996) Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. S. 187.

<sup>466</sup> Roth (2006) Möglichkeiten und Grenzen. S. 66.

schwierig, da sie auch nicht in ihrer Bedeutungsweite erfasst worden sind. Das Aha-Erlebnis<sup>467</sup>, das bei sinnstiftendem, verstehendem Lernen so unverhofft kommt, stellt sich dann noch seltener ein.

Ebenso besteht die Möglichkeit, im Spiel erworbenes Wissen auszuprobieren. Ohne dass daraus gleich etwas Entscheidendes erwächst, probieren die Kinder auch in Rollen aus, was geht und was nicht, testen und experimentieren mit Gedanken und realen Gegenständen, wie etwas funktioniert oder funktionieren könnte und „stillen ihre Sehnsucht nach konkreten Erfahrungen“<sup>468</sup>. Kinder darin zu bestärken, heißt, sie in ihrer Lernfreude zu unterstützen, auch wenn etwas „schief geht“.

Gedankenexperimente sind ein durchaus probates Mittel, um mit Kindern ins Gespräch zu kommen, um ihre eigenen Vorstellungen zu erfahren, vielleicht sogar für die Kinder selbst erfahrbar zu machen. In der Begegnung mit anderen, besonders im Gespräch, kann man etwas über sich und die Welt erfahren. (Hier kommen auch die erwähnten Spiegelneurone zum Einsatz.) Nicht jeder Wissensinhalt ist praktisch erfahrbar, wie z.B. die Veränderung vom Wasserstand in einem Glas, wenn man einen Gegenstand eintaucht. Gemeinsam im Gespräch Wissen erfahrbar zu machen ist nahezu die einzige Möglichkeit, rein sprachlich zu vermittelndes Wissen (wie z.B. Sprachen) auf seine Bedeutung hin zu erweitern. Das „Sozialorgan“ Hirn<sup>469</sup> ist eben auch ein Denkorgan, dessen vornehmste Aufgabe die gedankliche Durchdringung eines Themas ist. Eigene Entdeckungen und Erklärungen der Kinder können sich im Gespräch, Spiel und Tun erproben und verdienen es, ernst genommen zu werden.

Anerkennung als Motivation für Lernen ist ein nicht zu unterschätzender Faktor. Aus dem Gesagten geht hervor, dass Kinder kein qualitativ geringeres Wissen haben als Erwachsene, sondern ein anderes. Es gibt kein idealtypisches Kind, das der Statistik entsprechen würde, was zugleich der Einzigartigkeit eines jeden Einzelnen ohnehin widerspricht. Kinder werden jedoch beständig an dieser Idealvorstellung gemessen. Als

---

<sup>467</sup> Stern (2006) Wie viel Hirn braucht die Schule? S. 535.

<sup>468</sup> Kampert (2005) Im Spiel verborgen ist eine Welt. S. 38.

<sup>469</sup> Hüther (2004) Die Bedeutung sozialer Erfahrungen. S. 493. Hüther bezeichnet das Gehirn ausschließlich als Sozialorgan, das entsprechend strukturiert ist.

generelle Richtschnur mag sie gut sein, als Exklusivitätsargument ist sie unangebracht. Die entwicklungspsychologischen Modelle haben ihre Begründung immer dann, wenn sie helfen, Defizite aufzuzeigen, die therapiebedürftig sind (wie z.B. bei Sprachstörungen). Sie sind außerdem sinnvoll, wenn es um Bewertung von Leistungen geht, die Kinder noch gar nicht machen können. Das betrifft z.B. die Ethik (die ja insbesondere ein Gegenstand der Entwicklungspsychologie war und ist) und Werteerziehung. In der siebten Klasse (erstmals) über Ethik zu reden, sei „ähnlich einer Diskussion über Grammatik im Kindergarten.“<sup>470</sup>, da Werte „aus neurobiologischer Sicht das Resultat sehr vieler einzelner Bewertungen“<sup>471</sup> sind. Es kann dann vielleicht keine Bewertung der Schüler bezüglich ihrer Aussagen gemacht werden, jedoch muss gefolgert werden, dass Werteerziehung früher beginnen muss. Kinder sind nicht erst mit 14 Jahren gefordert, etwas zu beurteilen. Um ihr Verständnis zu fördern, das Verständnis für Kinder zu fördern, sind mit ihnen gerade Gespräche über Werte zu führen. Orientierungen bieten dabei die Erwachsenen und die Geschichten, wie z.B. Dilemma-Geschichten beim Philosophieren mit Kindern oder biblische Geschichten beim Theologisieren mit Kindern. Es ist selbstverständlich, dass Kinder dazu ein anderes Verständnis haben als Erwachsene. Die neuen Untersuchungen zur Moralentwicklung zeigen zudem gerade, dass Erwachsene auch ein sehr heterogenes Verhaltensbild zeigen und keineswegs alle eine bestimmte Entwicklungsstufe erreichen und auch nicht durchgängig ein Verhalten oder eine Bewertung einer bestimmten, einmal erreichten Entwicklungsstufe zeigen.<sup>472</sup>

## 5.11 Lernen beim Philosophieren und Theologisieren mit Kindern

Vorangeschickt werden muss, dass Glaube nicht gelehrt oder gelernt werden kann. Religiöse Lernprozesse sind jedoch beschreibbar, vor allem religiöse Sozialisation und zum Teil auch religiöse Entwicklung können als Lernvorgänge gedeutet werden. Der Begriff „religiöser Lernprozess“ ist

---

<sup>470</sup> Spitzer (2005) Lernen. S. 359.

<sup>471</sup> Spitzer (2005) Lernen. S. 358.

<sup>472</sup> Vgl. auch Kap. 5.4, besonders S. 121f.

dabei nicht klar zu definieren, da erst im Zusammenspiel von Verhaltensweisen, Kenntnissen, Gefühlen u.a.m. ein komplexes Ganzes entsteht, das als Religion bezeichnet werden kann. Da Lernen gerade hier als Prozess verstanden wird, sind die lerntheoretischen Implikationen hierbei nicht zu vernachlässigen.

Beim Philosophieren und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen wird ein emotional positives Setting angestrebt. Ein angstfreier Raum entsteht, weil zunächst kein Beitrag als schlecht bewertet, sondern auf seine Begründung, seine innere Logik, seine Stringenz in der Argumentationsführung geachtet wird. Jeder Beteiligte hat damit einen wertvollen Anteil am gesamten Geschehen. Die Teilnehmer arbeiten auch an und mit den Argumenten der Anderen. Lernen findet nämlich in der Auseinandersetzung mit dem Thema *und* mit den Anderen, insbesondere aber mit sich selbst statt. Ängste vor einer Lernsituation können so nicht entstehen, weil es nicht als ein Lernen von Fakten, nicht als ein Aneignen von Wissensinhalten allein erlebt wird. Wissen entwickelt sich beim Lernen und entsteht so „nebenbei“. In der Verknüpfung von erarbeiteten Fakten, personenbezogenen Argumenten und der positiv erlebten Situation verankert sich das Wissen nachhaltiger im Gehirn.

Beim Philosophieren und auch beim Theologisieren werden häufig die Methoden der Induktion und Deduktion angewendet. Sie sind optimal für das Lernen und können in regelrechten Trainingsprogrammen zur Förderung schwacher Schüler eingesetzt werden.<sup>473</sup> Das Erkennen, besser Entdecken von Regeln und Gesetzmäßigkeiten wird als induktives Denken bezeichnet. „Die Strategie des induktiven Denkens besteht in der Entdeckung von Regelmäßigkeit durch die Feststellung von Gleichheit, Verschiedenheit oder Gleichheit und Verschiedenheit von Merkmalen oder von Beziehungen von Objekten.“<sup>474</sup> Der Mensch lernt Regeln und einzelne Fakten dann, wenn sie neu und bedeutsam für sein Leben sind. Einzelfakten, wie z.B. die Länge des höchsten Baumes im Bayerischen Wald oder das Geburtsdatum von Napoleon, sind für die Bewältigung von Proble-

---

<sup>473</sup> Vgl. Siegler (2001) Das Denken von Kindern. S. 358ff.

<sup>474</sup> Langfeldt (2006) Psychologie für die Schule. S. 132, in Bezug zu Klauer (2004) Förderung des induktiven Denkens. S. 189.

men des Lebens nicht nützlich bzw. „vollkommen nutzlos“. Dagegen sind sogenannte „Kernkompetenzen“, „Kulturtechniken“ und „Problemlösungsstrategien“ viel sinnvoller und lebensdienlich. Beim Philosophieren und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen werden unter anderem anhand von Beispielen Schlüsse auf das Allgemeine gezogen, Anwendungen gedanklich überprüft und Regeln (für den Alltag) aufgestellt.<sup>475</sup> Regeln werden hier nicht als Anweisungen verstanden, sondern als Handlungsmuster. Damit lässt sich der Alltag, das Leben insgesamt viel besser bewältigen. Die bereits erwähnten Alltagstheorien werden dabei automatisch einbezogen.

Am einfachen Beispiel von Tomaten kann dies belegt werden: Das Gehirn kann sich nicht an einzelne von tausenden bereits gesehener oder gegessener Tomaten erinnern. Damit wäre das Gehirn „voller Tomaten“ und nicht in der Lage, der nächsten Tomate angemessen zu begegnen, zumindest würde der erneute Erkennensprozess jeder einzelnen Tomate enorm viel Zeit in Anspruch nehmen. Der Mensch wäre eventuell handlungsunfähig. Ihm dient vielmehr, dass er sich Strukturmerkmale, also allgemeine Eigenschaften von Tomaten merken kann.<sup>476</sup> „Das Lernen von einzelnen Faktoren ist daher meist nicht nur nicht notwendig, sondern auch ungünstig. (...) Aber glücklicherweise lernen wir ja auch keineswegs jede Kleinigkeit. Im Gegenteil: Unser Gehirn ist – abgesehen vom Hippocampus, der auf Einzelheiten spezialisiert ist – auf das Lernen von Allgemeinem aus. Allgemeines wird also nicht dadurch gelernt, dass wir allgemeine Regeln als solche pauken. Es wird vielmehr dadurch gelernt, dass wir Beispiele verarbeiten und aus diesen Beispielen die Regeln selbst produzieren.“<sup>477</sup> Philosophische und theologische Gespräche mit Kindern zu führen, kommt also in idealer Weise den Lernmechanismen entgegen.

---

<sup>475</sup> Grundsätzlich legt die Gehirnforschung wert darauf, dass Lernen so immer optimiert wird, indem eben nicht erst die Regeln erlernt, sondern zunächst an Beispielen eine Regelhaftigkeit erfahren und diese erarbeitet wird. Vgl. Spitzer (2005) Gehirnforschung für lebenslanges Lernen. S. 5.

<sup>476</sup> Interessanterweise nennt die Hirnforschung das Strukturmerkmale, was die Philosophie Platons Ideen nennt. Das Erkennen von allgemeinen Eigenschaften dient der Orientierung und der Bewältigung von alltäglichen Situationen. Für Platon ist das „richtige Erkennen“, das Streben nach dem Ideal der Ideen, eine für den Einzelnen unabdingbare Tätigkeit zur Bildung und zum richtigen Handeln.

<sup>477</sup> Spitzer (2005) Gehirnforschung für lebenslanges Lernen. S. 5. Vgl. auch S. 4f.

Allgemeine Zusammenhänge lassen sich auf immer neue Sachverhalte anwenden, weil die Bewältigungsstrukturen erlernt werden.

Bei diesem Lernmodell steht der Prozess des Lernens im Vordergrund. Im Gegensatz zu den Modellen, die Lernen unter dem Aspekt des Ergebnisses sehen. Dort, wo das Verändern von Verhaltensweisen als Resultat des Lernens angesehen wird, werden weder die Prozesshaftigkeit einbezogen noch die Tatsache, dass nicht jedes Lernen automatisch eine Verhaltensänderung inkludiert. Lernen kann auch bedeuten, bestimmte Verhaltensweisen zu exkludieren, um Fehler zu vermeiden. Bisher erfolgte zufällig richtige Handlungsweisen können nachträglich durch neue Informationen verifiziert werden, unterliegen somit keiner Verhaltensänderung, sind aber dennoch in den Lernprozess integriert.<sup>478</sup>

Lernen ist kein Vorgang, der isoliert im Gehirn stattfindet. Lernen ist eingebettet in vielfältige Zusammenhänge und in weiten Teilen abhängig von äußerer Bedingungen. Wenn, wie bisher gesagt, das Gelernte erst dann verankert wird, wenn es für das Individuum Bedeutung erlangt, muss gefragt werden, wie etwas Bedeutung erhält, was Bedeutung überhaupt ist und wie sich das Individuum, damit vor allem das noch so viel lernende Kind, *seine* Welt konstruiert, und im Zusammenhang mit Theologisieren mit Kindern, wie kommt es innerhalb der konstruierten Welt überhaupt zu religiösem Wissen?

---

<sup>478</sup> Vertreter der Position des Lernens als Verhaltensänderung würden die Exkludierung ebenfalls als Verhaltensveränderung in ihrem Sinn bezeichnen.

## 6. Dritte Annäherung

### Warum man mit Kindern Theologie treiben sollte oder: Religion, Bildung und Erziehung

Glaube ist nicht lehrbar. Glaube ist ein unverfügbares Moment, das nicht bewusst herbeigeführt werden kann. Glaube wächst und entsteht, er stellt sich ein, er wird einem geschenkt.<sup>479</sup>

Das enthebt nicht einer religiösen Erziehung, oder mit den Worten Büttners, einer „Einführung in den Glauben“.<sup>480</sup> Im Gegenteil ist die religiöse Erziehung Teil der religiösen Sozialisation,<sup>481</sup> die im Elternhaus immer weniger stattfindet und in der Gesellschaft immer weniger offen zu Tage tritt.<sup>482</sup> Gleichwohl sind viele gesellschaftliche Vorgänge, Regeln, Normen und Werte, sei es im Recht oder der Verwaltung, in kulturhistorischen, kulturellen oder auch pädagogischen Bereichen und selbstverständlicher, kirchlichen Kontexten, ohne religiöses Wissen, und in den westlichen Gesellschaften explizit der christlichen Religion, nicht zu verstehen.

So ist der Religionsunterricht mehr und mehr gefordert, religiöses Wissen Kindern zu vermitteln. Glaube selbst ist kein Ziel der religiösen Bildung. Man kann über ihn nachdenken, „Glaubenstraditionen“ können dargestellt und erschlossen und „Ausdrucksformen des Glaubens“ können erlernt werden, er kann vor „Missverständnissen bewahrt“ werden.<sup>483</sup> Glaube spielt bei diesen Lern- und Bildungsprozessen insofern aber immer eine Rolle, als der Religionslehrer daraufhin befragt wird und die Schüler

---

<sup>479</sup> Zur Differenzierung des Glaubensbegriffs siehe Härtle (2004) Was haben Kinder in der Theologie verloren? S. 15-18. Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass Lachmann drei Theoreme der Lehrbarkeit von Glauben nennt: der Lehr- und Lernbarkeitstyp, der Unverfügbarkeitstyp und der Vermittlungstyp. Vgl. Lachmann (2002) Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens. S. 435ff. In dieser Arbeit wird die Unverfügbarkeit von Glauben vertreten.

<sup>480</sup> Büttner (2005) Religion als evolutionärer Vorteil? S. 14.

<sup>481</sup> Dass religiöse Erziehung Teil der religiösen Sozialisation ist, wird hier nicht bestritten. Religiöse Erziehung ist eher explizit zu verstehen und daher besonders in pädagogischer Hinsicht wirksam, sei es in Schule, Kindergarten oder Gemeinde. Religiöse Sozialisation ist eher implizit zu verstehen und wird durch Erleben von und Einbeziehung in Glaubenspraxis und religiöse Rituale vollzogen. Mischformen sind vorzufinden und häufig bewusst gewollt.

<sup>482</sup> S.o. Einleitung.

<sup>483</sup> Dressler (2002) Religiöse Bildung. S. 22.

hier und da ihren Glauben zum Ausdruck bringen. Dies allerdings in unterschiedlicher Prägung und unter verschiedenen Vorzeichen.

Eine Grundlage oder besser, ein „Ausgangspunkt der Religionspädagogik“ ist die „Generationentsache“, gemeint ist die „Wertschätzung nachfolgender Generationen“<sup>484</sup>, die biblisch durchaus verortet werden kann. Mit Gen 12,2 „Und ich will dich zum großen Volk machen und will dich segnen“ werden im Bund Gottes mit Abraham nachfolgende Generationen „zum ausdrücklichen Gegenstand der Verheißung,...) [worin] zugleich die Sorge für die nachfolgende Generation begründet“<sup>485</sup> ist. Eine weitere Grundlage ist die „besondere Wertschätzung des Kindes“<sup>486</sup>, die in Mk 10, 14 „Lasset die Kinder zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solchen gehört das Reich Gottes“ gelegt ist. Sie wird verstärkt in den Blick genommen. Hingegen werden die aus heutiger Sicht negativen biblischen Aussagen zu Kindererziehung „klar zurückgewiesen“<sup>487</sup>. Solche sind z.B. Spr 19,18: „Züchtige deinen Sohn, solange Hoffnung da ist, aber lass dich nicht hinreißen, ihn zu töten.“

Eine eindeutige Begründung für religiöse Erziehung bzw. für deren Notwendigkeit „wird erst aus der *Eigenart des biblischen Glaubens* einsichtig.“ Die Aufforderung, die Geschichte des Volkes Israel mit Gott den Kindern weiterzugeben, ist zugleich die Aufforderung einer „am Verstehen orientierten Vermittlung“.<sup>488</sup> Dt 6, 21ff „...so sollst du deinem Sohn sagen: wir waren Knechte des Pharao in Ägypten, und der Herr führte uns aus Ägypten mit mächtiger Hand“. ist die Antwort auf Dt 6, 20 „Wenn dich nun dein Sohn morgen fragen wird: Was sind das für Vermahnnungen, Gebote und Rechte, die euch der Herr, unser Gott, geboten hat?“<sup>489</sup>

---

<sup>484</sup> Schweitzer (2006) Religionspädagogik. S. 20. Kursiv im Original.

<sup>485</sup> Schweitzer (2006) Religionspädagogik. S. 21.

<sup>486</sup> Schweitzer (2006) Religionspädagogik. S. 22. Kursiv im Original.

<sup>487</sup> Schweitzer (2006) Religionspädagogik. S. 23.

<sup>488</sup> Schweitzer (2006) Religionspädagogik. S. 22. Kursiv im Original.

<sup>489</sup> Bezeichnenderweise hatte der evangelische Kirchentag 2005 genau dies als Motto – „wenn dein Kind dich morgen fragt...“ – und stellte die religiöse Erziehung in den Mittelpunkt.

## 6.1 Religionspsychologische Begründung oder: Glauben lohnt sich!?

Eine andere Begründung für eine religiöse Erziehung findet sich in der Religionspsychologie. *Wer glaubt, lebt länger!*, lassen sich empirische Befunde zusammenfassen.<sup>490</sup> Büttner gibt zu bedenken, dass die Reduzierung des Glaubens auf Wohlergehen, im Sinne einer „Garantie“, dass wer glaubt, von Schlaganfall und Herzinfarkt verschont bleibe, theologisch problematisch ist.<sup>491</sup> Der Glaube an das mögliche Eingreifen einer höheren Macht vermindert existentielle Ängste und verleiht das Gefühl der Kontrolle inmitten einer „unsicheren und beängstigenden Welt“ und führt zu persönlichem Wohlergehen, so die Theorie. In diesem Sinn wäre eine religiöse Erziehung eher Life Style, könnte als bequeme Weise für langes Leben angesehen werden, ohne sich im Fitnessstudio zu quälen, denn Glauben oder religiöse Praxis geht nicht zwangsläufig mit Verzicht einher.<sup>492</sup> Derart verstanden wäre religiöse Erziehung Lebenshilfe niedrigen Niveaus.

Die bereits angesprochenen naiven Theorien<sup>493</sup> können jedoch auch auf den Bereich der Theologie angewendet werden. Nach Guthrie gehört es zur condition humaine, das Gottesbild anthropomorph zu verstehen, wie auch die Welt als lebendig und menschengestaltig. Religiöse Kognitionsmuster werden in ihrer Art nicht von anderen unterschieden. Daher können evolutionstheoretische Annahmen übertragen werden. Zum einen die, dass selektionsbedingt die gegenwärtigen Muster sich bewährt haben. Zum anderen, dass dadurch auch Eigenschaften entstanden sind, die erst in der Zukunft Vorteile bieten. „Es ist in unklaren Situationen hilfreicher, etwas Unbelebtes für eine menschliche Gestalt zu halten als umgekehrt. Damit lässt sich der Hang zu anthropomorphen Gottesbildern als Gestaltwerdung einer evolutionär entwickelten intuitiven Theorie verstehen.

---

<sup>490</sup> Büttner (2005) Religion als evolutionärer Vorteil?! S. 15, mit Bezug auf Newberg u.a. (2003) Der gedachte Gott.

<sup>491</sup> Vgl. Büttner (2005) Religion als evolutionärer Vorteil?! S. 15.

<sup>492</sup> Verzicht ist nicht bezogen auf bewusst gewählte Einfachheit, der Verschreibung ganz auf klösterliches Leben oder auch dem Einsatz für den Nächsten, in welcher Form auch immer. Hier ist eher an Diät, gezwungene gesunde Lebensweise und Verzicht auf Vergnügen gedacht, die den erstrebten Erfolg z.B. des Fitnessstudios mindern könnten.

<sup>493</sup> Siehe Kapitel 5.4.

Der Gedanke menschengestaltiger Handlungsträger ist somit grundlegend für Religion überhaupt. Die Unterscheidung lebendig/nicht-lebendig im kognitiven Apparat scheint (...) auch beim Menschen vorbewusst zu funktionieren. Auch die Unsichtbarkeit von Handlungsträgern ist solch eine Grunderfahrung allen (...) Lebens. Mit solchen zu rechnen erweist sich als evolutionärer Vorteil.“<sup>494</sup>

Das konkret-anthropomorphe und das abstrakt-symbolische Gottesbild werden laut Barrett je nach situativer Gegebenheit aktualisiert. Erwachsene neigen nach seinen Untersuchungen besonders in Stresssituationen zu Anthropomorphismus und vernachlässigen das symbolische Bild. Kinder hingegen können schon sehr früh zwischen menschlichen und einem göttlichen Handlungsträger unterscheiden. Bereits im Alter von vier Jahren sind sie dazu in der Lage, spätestens im Alter von sieben wissen sie genau, „dass vertraute Dinge [oftmals] einen nichtmenschlichen Ursprung haben.“<sup>495</sup>

Letztere Vorstellung wird von Petrovich als die ursprünglichere angesehen. In einer Untersuchung zur *prima causa*, der ersten Ursache, haben eine leichte Mehrheit der Kinder Gott als abstraktere Vorstellung genannt, z.B. „wie Luft“. Anthropomorphe Bilder haben sie als gelernt angegeben, aus Büchern oder von Erzählungen. Petrovich sieht daher die abstrakteren Vorstellungen „als die eigentlichen Optionen der Kinder“ an und den Anthropomorphismus „demgegenüber durch Lerneffekte zustande gekommen“. Daraus entwickeln sich die „Tendenz (...) zu metaphysischen Überlegungen und zu einer »naiven Theologie«.“<sup>496</sup>

Kinder sind, wie bereits erwähnt, von sich aus Naturwissenschaftler, sie überprüfen ihre Theorien und verändern sie dahingehend intuitiv. Genauso sind sie auch Geisteswissenschaftler. Sie spekulieren über das, was in der Welt vorkommt, im Sinne eines philosophischen Nachdenkens und nehmen dabei auch „Deutungsangebote ihrer Kultur“ auf. Kinderfragen sind Ausdruck der Spannungen, die sich aufgrund verschiedener Entwür-

---

<sup>494</sup> Büttner (2005) Religion als evolutionärer Vorteil?! S. 16, mit dem Verweis auf Guthrie (2001). Why gods?

<sup>495</sup> Büttner (2005) Religion als evolutionärer Vorteil?! S. 16ff, mit dem Verweis auf Barrett (2001) Do children experience God as adults do?

<sup>496</sup> Büttner (2005) Religion als evolutionärer Vorteil?! S. 18ff, mit dem Verweis auf Petrovich (1997) Understanding of non-natural causality.

fe für die Kinder ergeben. Sie sind zugleich Ausdruck der Tendenz, eine Ordnung, wenngleich auch vorläufig, in ihr Denken und ihr Weltbild zu bekommen. Die Fragen nach Leben und Tod, nach Gott, werden durch „aktuelle Beobachtungen, (..) durch Staunen oder die Irritation dadurch, dass Erwartungen nicht eintreffen“ ausgelöst. Auch hierbei übertragen sie die Logiken ihrer bisherigen Erfahrungen und bisherigen Wissens „auf die spekulativ gedachten Welten“, können die Realitätsebene von der Phantasieebene genauso unterscheiden,<sup>497</sup> wie sie in der Lage sind, „den anderen Welten eine gewisse Eigenlogik zuzugestehen und Übergänge stimmig zu harmonisieren. Dies gilt beispielsweise für die Übergänge zwischen himmlischer und irdischer Welt durch Gottes Eingreifen oder das Aufsteigen der Verstorbenen in den Himmel. *Harris* sieht in der fragenden und spekulativen Tätigkeit des Kindes einen menschlichen Grundzug, der gleichzeitig den Ursprung von Metaphysik und Religion bildet.“<sup>498</sup>

## 6.2 „Sich mitzuteilen ist Natur, Mitgeteiltes aufzunehmen, wie es gegeben wird, ist Bildung.“<sup>499</sup>

Kinder brauchen für ihr Gedeihen eine zumindest minimale Grundversorgung. D.h. Ernährung, Kleidung, Wohnen, soziale Absicherung und ärztliche Versorgung.<sup>500</sup> Kinder brauchen Zuwendung, besser noch Liebe, Anregung durch die Umgebung, Spielsachen, Betreuung, Musik und Wort, Erziehung und Bildung und einiges mehr.

---

<sup>497</sup> Vgl. Mähler (1999) Naive Theorien.

<sup>498</sup> Büttner (2005) Religion als evolutionärer Vorteil?! S. 18ff, mit dem Verweis auf Harris (2000). On not falling down to earth. Kursiv im Original.

<sup>499</sup> Goethe (1977) Die Wahlverwandtschaften. S. 161.

<sup>500</sup> Seit den Hartz IV-Gesetzen sind in Deutschland noch mehr Kinder als bisher am sozialen Rand der Gesellschaft angekommen. Ihnen werden dadurch zwar zumindest die Ernährung und Kleidung und medizinische Grundversorgung gewährleistet. Häufig jedoch sind Kinder dieser sozialen Gruppe minderversorgt, schlecht ernährt und gekleidet, mangelhaft medizinisch versorgt und schulisch wenig unterstützt. Ihnen fehlen häufig die Ansprechpartner, sie können sich nicht angemessen an den gesellschaftlichen Ereignissen, wie Konzerte, Kino oder auch Klassenfahrten beteiligen. Ihnen fehlen bestimmte kulturelle Erfahrungen, die für ihre Entwicklung und das Bestehen in dieser Gesellschaft notwendig sind. Insgesamt sind ca. 2,8 Millionen Kinder betroffen.

Bildung ist in vielfacher Hinsicht ein stark strapazierter Begriff und wird in erster Linie mit schulischer Bildung verknüpft. Wirft man einen Blick in das von der heutigen Bundesbildungsministerin und damaligen Kultusministerin Baden-Württembergs, Annette Schavan herausgegebene Buch *Bildung und Erziehung*, so gewinnt man den Eindruck, dass unter Bildung je nach Fachvertreter etwas anderes verstanden wird: „Lernen“, „Sprache“, auch in Verbindung mit „Kultur und Bildung“, „Suche nach Orientierung“, „MedienBildung als Coping-Strategie“, „Kinder als Naturforscher“, „Kinder nicht um Gott betrügen“, „Maßstäbe für Bildung“, „Bildungssystem“ und nicht zuletzt „Bildungspläne“, sind die Überschriften einiger Aufsätze.<sup>501</sup> Hier kommen Bildungs-Politiker zu Wort, Pädagogen, Gehirnforscher, Philosophen, Medienpädagogen, Didaktiker, Schriftsteller, ein Diakon und Religionspädagogen. Welche Inhalte soll Bildung eigentlich haben?, ist die in den ersten Sätzen des Geleits gestellte Frage und sogleich der Hinweis darauf, dass Bildung hauptsächlich unter der institutionellen Fragestellung betrachtet wird. „Wissens- und Werte-vermittlung“ könne man nicht als „bloße(.) Vermittlung von Sach- und Faktenwissen“ verstehen, sie müsse immer auch Orientierung sein, ansonsten sei sie „wert-los.“<sup>502</sup> Hiermit versteht sich der weitgefasste Untertitel *Perspektiven auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen*, der alle Bereiche der Bildung ansprechen möchte (einige sind in diesem Buch aufgeführt). Darin ist nicht zuletzt auch die religiöse Bildung integriert.

Religiöse Bildung wird immer wieder von zwei Polen aus betrachtet. Zum einen wird ihr eine ideologische, rein kirchliche Bevormundung unterstellt, die in der Selbsterkenntnis und in den Geistes- und Naturwissenschaften Fortschritte verhindert hätte. Religionskritik setzt hier an und wird sowohl in der inneren Religionskritik von Jesaja als auch der von außen herangetragenen von z.B. Feuerbach bis Nietzsche und Freud angeführt.<sup>503</sup> Als populäres Beispiel sei auf Galileo Galilei verwiesen, der bis heute Wissenschaftler und Künstler beschäftigt, weil er vor der Inquisiti-

---

<sup>501</sup> Schavan (2004) *Bildung und Erziehung*.

<sup>502</sup> Teufel (2004) *Was wollen die Alten mit den Jungen?* S. 7.

<sup>503</sup> Jesaja 44, 9-20; Feuerbach (1976) *Das Wesen des Christentums*; Nietzsche (1969) *Die fröhliche Wissenschaft*; Freud (1974) *Über eine Weltanschauung*.

on seine Erkenntnisse widerrief.<sup>504</sup> Auch die Intoleranz gegenüber anderen Religionen sei in der religiösen Erziehung zu sehen.

Der andere Pol sieht gerade in der religiösen Bildung die „Rettung“ vor dem allgemeinen Werteverfall, ein Allheilmittel auch im Umgang mit anderen Religionen und eine Möglichkeit, dem religiösen Fundamentalismus entgegenzutreten. Sie wird herangezogen, um Respekt vor dem Anderen (sowohl in der Einzahl, Mehrzahl als auch dem gänzlich Unbekannten bis teilweise Suspekten) zu gewährleisten, um quasi en passant soziale Kompetenz zu vermitteln, um kulturelle Errungenschaften zu schützen und, etwas polemisch ausgedrückt, das Abendland vor dem Untergang zu bewahren.

### **6.3 Bestimmungen von Bildung oder: Was Bildung ausmacht**

Dabei nimmt religiöse Bildung auf, was u.a. Hartmut von Hentig<sup>505</sup> als die drei Bestimmungen von Bildung formuliert:

1. Persönliche Bildung. Sie ist das Streben aus eigenem Antrieb, „»was der sich bildende Mensch« aus sich zu machen sucht,“ „durchaus und in der Regel mit Hilfe anderer Menschen und Dinge“, dabei unabhängig von der Gesellschaft, dennoch von dessen Kultur bestimmt. Sie ist reflexiv und hat prozesshaften Charakter.
2. Praktische Bildung oder Sachbildung. Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen dienen der Orientierung und Integration in die (eigene) Gesellschaft“ und „des Sich-Zurechtfindens in der Welt.“

---

<sup>504</sup> Z.B. Brecht (1976) Leben des Galilei; Bredekamp (2007) Galilei der Künstler.

<sup>505</sup> In ähnlicher Weise bestimmt Klafki das „Allgemeinbildungskonzept“. Klafki (1985) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik; er erweitert es erst in einem zweiten Schritt um die religiöse und ethische Dimension, um „Schlüsselproblemen“ dieses Themenkreises begegnen zu können: ders. (1998) Schlüsselqualifikationen / Allgemeinbildung; ders. (1999) Braucht eine gute Schule einen neuen Unterrichtsbereich LER?

3. Politische, soziale und ethische Bildung. Das Gemeinwohl, Einhaltung von Rechten und Pflichten, sie überhaupt zu kennen, für Freiheit einstehen, Ordnung und Anstand achten, Entscheidungen „angesichts von Macht und begrenzten Ressourcen in begrenzter Zeit“ treffen können, sind die Fähigkeiten, die der Einzelne im Hinblick auf die Gemeinschaft und mit dem Blick auf den Anderen erwirbt.<sup>506</sup>

Bildung soll den Menschen zum Menschen machen.

Bildung soll den Menschen befähigen, sich in der Welt zu orientieren.

Bildung soll den Menschen zum Mitmenschen machen.<sup>507</sup>

Alle drei Bildungsaufgaben wurden auf (die) Schule übertragen, sie sind in der Balance zu halten und in Einklang zu bringen, was angesichts der sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen nicht immer gelingt. Vor allem politische und philosophische Bildung würde nach von Hentig mehr gebraucht.<sup>508</sup> Die erste PISA-Studie, die nach ihrer Veröffentlichung eine regelrechte Hysterie im deutschen Bildungswesen ausgelöst hat, wie man denn die Ergebnisse möglichst schnell und eventuell auch nachhaltig verbessern könnte, untersucht hingegen nicht die Kompetenzen, die für die persönliche und politisch-soziale-ethische Bildung notwendig sind: „Zusammenhang herstellen, Sinn geben, bewerten (nicht nur begründen), etwas Tradiertes aneignen und bewahren, etwas auf sich beziehen, etwas genießen können, Vergangenes rekonstruieren, Künftiges entwerfen, Einzigartiges verstehen, Ambiguität und Aporie aushalten,“<sup>509</sup> also Anschauung, Erfahrung, Begegnung, Wissen. PISA beschränkt sich indes auf die formalen Fähigkeiten.

---

<sup>506</sup> Von Hentig (2004) Ein Maßstab für Bildung. S. 291f und Ammicht-Quinn (2004) Jojo zählt. S. 318f.

<sup>507</sup> Vgl. Ammicht-Quinn (2004) Jojo zählt. S. 319.

<sup>508</sup> Gerade in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde mit der Einführung des Faches Politik eine Schwächung von Ethik, Philosophie und Religion erreicht, indem „die Vereinnahmung ethischer Fragen durch die Politikdidaktik“ vorangetrieben wurde. Politikunterricht wurde eine zentrale Rolle zugeschrieben, „Grundwerte“ zu vermitteln. Dies hat sich nicht erfüllt. Vgl. Tichy (1998) Die Vielfalt des ethischen Urteils. S. 24 – 27. Einer Politisierung von Philosophie, Ethik und vor allem Religionsunterricht ist damit entschieden entgegenzutreten.

<sup>509</sup> Von Hentig (2004) Ein Maßstab für Bildung. S. 293.

Nicht erst seit PISA wird die Abspaltung dieser zur Gesamtbildung, man kann es auch Bildung der Persönlichkeit<sup>510</sup> nennen, gehörenden Kompetenzen kritisiert. In der Abkehr von der Ideologie des Dritten Reiches wurde der Bildungsbegriff in den 50er- und 60er-Jahren allein auf Schulbildung übertragen, womit ein Bildungszugang für alle erreicht werden sollte und eine Veränderung der Bildungsinhalte. Der Prozesscharakter von Bildung ging zugunsten einer Zielvorstellung verloren, denn „wenn man dieses Ziel erreicht hat, ist man gebildet.“<sup>511</sup> Bildung ist indes nicht endlich. Bildung ist auch verbunden mit Vervollkommnung, mit Weiterlernen, mit Neuem entdecken und integrieren, mit wachsen und sich verändern. „Stillstand ist Rückschritt“, ein aus der Technikentwicklung hervorgegangener Terminus, gilt auch und gerade für Bildung. Selbst unter Beachtung der Vorstellung des lebenslangen Lernens z.B., besteht nach PISA die Gefahr, dass allein auf die äußereren Bedingungen geschaut wird, auf die Technisierung der Schule: bessere Ausstattung, bessere Bücher, bessere Lehrer, bessere Betreuungszeiten, bessere Vermittlung auch an die Eltern, bessere Integration, bessere Rahmenbedingungen insgesamt. Das alles ist enorm wichtig und fördert das Klima des Lernens allgemein in einem hohen Maße. Die Schulen könnten besser ausgestattet werden und in einem guten (baulichen) Zustand sein; Lehrer könnten mit kleineren Klassen sicher Einzelne besser fördern; ihre Ausbildung könnte aber in den Universitäten schon besser unterstützt sein, um dort den Grundstein für Nachhaltigkeit in der Schule zu legen; Sprachkurse und Sprachförderung müsste für alle Kinder vor der Schule beginnen, mit eigens dafür ausgebildeten Lehrkräften, und vieles anderes mehr wäre den äußeren Rahmenbedingungen zuträglich.

Andererseits wird vermehrt auf die Gestaltung von Unterricht geachtet, verbesserte Lernstrategien werden entwickelt und implementiert. Die damit erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten<sup>512</sup> reichen allerdings nicht

---

<sup>510</sup> Siehe dazu auch z.B. Gauger (2006) Bildung der Persönlichkeit.

<sup>511</sup> Vgl. Ammicht-Quinn (2004) Jojo zählt. S. 317f, mit dem Bezug auf Dolch (1952) Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache; Litt (1968) Berufsbildung; von Hentig (1995) Die Menschen stärken; und (1999), Gieseke (1977) Ist die bürgerliche Erziehung am Ende?.

<sup>512</sup> Lernstrategien zu entwickeln und zu nutzen sind ebenfalls gute Lernergebnisse, die ein nachhaltiges Lernen und Weiterlernen ermöglichen.

aus, um Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einen Zusammenhang zu bringen. Wissen, Haltung und Handlung stehen miteinander in Verbindung, müssen bei der Konzentration auf effektives Lernen jedoch zwangsläufig in den Hintergrund treten.

So wird zurecht von Hentigs „dritte Dimension“ der Bildung eingefordert. Sie bedeutet, dass nicht reines Anhäufen und Erkennen von Sachinformationen gelehrt und gelernt wird, dass nicht nur das Sich-Zurechtfinden in einer komplexen Welt möglich ist. Es ist nötig, dass neben dem Erkennen auch ein Deuten und Gestalten möglich wird, durch Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit. Dies geschieht vor allem im Bereich der offenen oder unentscheidbaren Fragen. Ammicht-Quinn betont, dass soziale und politische Bildung sich „auf grundlegende Fragen des guten Lebens“ beziehen, „auf Fragen nach der Beurteilung von Handlungen, Situationen, Zuständen und Strukturen und Fragen nach Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung und Verbesserung. (...) [Sie] sind grundlegende ethische Fragen.“<sup>513</sup>

In der aktuellen Diskussion wird hingegen zwar nicht mehr vehement, dennoch deutlich von Werteerziehung oder Wertorientierung gesprochen. Hierbei besteht die Gefahr, dass in einer Art Kulturpessimismus eine rückwärtsgewandte Pädagogik eingefordert werden könnte, denn Werteerziehung kann oder muss sich auf einen vorausgesetzten Konsens beziehen. Worauf sich der Konsens über z.B. Frieden, Gerechtigkeit, Gleichheit bezieht, ist eine Frage der ethischen Erziehung. Letztere muss sich auf „die Suche nach dem Richtigen“ begeben und ist stärker diskursiv angelegt. Das hat zur Folge, dass „es darum [geht], in jedem Fach die Dimension ethischer Bildung zu entwickeln,“ denn die „Frage nach Bedeutung und Sinn ist keine additive, sondern eine integrative Frage.“<sup>514</sup>

## 6.4 Erziehung zur Mündigkeit oder: Die Frage nach der Selbstbestimmung

Es zeigt sich wiederholt, dass einem Erziehungs- und Bildungsziel immer ein bestimmtes Verständnis von Mensch und Wirklichkeit zugrunde liegt,

---

<sup>513</sup> Ammicht-Quinn (2004) Jojo zählt. S. 324.

<sup>514</sup> Ammicht-Quinn (2004) Jojo zählt. S. 326f.

auf das sowohl zurückgegriffen wird, wie es auch verändert wird. Damit ist zwar eine Grundtendenz gegeben, die jedoch in gewissen Grenzen modifiziert wird und so Einwirkungen auf zukünftiges Handeln auslöst. Die Werteorientierung und -erziehung hat sich immer auch mit dieser Handlungsspirale auseinander zu setzen.

Ein besonderes, nach Derbolav sogar „einhellig als ‚Letztziel der Erziehung‘ anerkannt[es]“ Ziel, ist das der Mündigkeit.<sup>515</sup> Nicht erst seit Kants berühmter Schrift „Was ist Aufklärung?“ und der Definition „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit,“<sup>516</sup> ist das Bemühen um Mündigkeit durch Erziehung ein pädagogisches Thema. Bereits mit den sokratischen Dialogen, insbesondere dem Menon,<sup>517</sup> in dem durch geschicktes Fragen – der danach benannten Mäeutik<sup>518</sup> – einem Sklaven das Selberdenken abverlangt wird, kann diese Tradition behauptet werden. Zwischen Platon und der aktuellen Debatte um ethische, religiöse und Werteerziehung gab es eine lange Zeit der Erziehung zur Unterordnung. Die Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts suchte dies zu ändern, wurde durch die Ideologie des Dritten Reiches jedoch zunichte gemacht. Nach und nach sind erneute Ansätze erkennbar.<sup>519</sup> Jank und Meyer formulieren als „zentrale These“ ihres Buches zu Lehr-Lernmodellen: „Die einzig vernünftig übergeordnete Norm, an der didaktische Modelle und unterrichtspraktisches Handeln von Lehrern und Schülern zu messen sind, ist die Verpflichtung zur Aufklärung und Mündigkeit.“<sup>520</sup>

---

<sup>515</sup> Derbolav (1975) Pädagogik und Politik. S. 14. Zitiert nach Hoyer (2006) Erziehungsziel Mündigkeit. S. 9.

<sup>516</sup> Kant (1783/1998) Was ist Aufklärung? A 481.

<sup>517</sup> Platon (1994) Menon.

<sup>518</sup> In der Kinderphilosophie ist die Methode des sokratischen Dialogs sehr verbreitet. Siehe dazu z.B. Horster (1994) Das sokratische Gespräch; Freese (1989) Kinder sind Philosophen. Martens (1999) Philosophieren mit Kindern. Die heutige sokratische Herangehensweise ist allerdings grundverschieden von der ursprünglich angewendeten und konstatiert zudem die Fähigkeit des Selberdenkens von Kindern als eine dem Erwachsenen gleichwertige.

<sup>519</sup> Für eine kurze Darstellung des Problemkreises siehe Hoyer (2006) Erziehungsziel Mündigkeit.

<sup>520</sup> Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 122.

## 6.5 Evangelische Bildungsverantwortung oder: Mit Glauben Schule machen<sup>521</sup>

In besonderer Weise setzt sich die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“<sup>522</sup> mit Bildung auseinander, indem hier evangelische Perspektiven dargelegt werden. Im Anschluss an PISA wird nach Bedingungen und Herausforderungen gefragt, nach Lebenslagen und Menschenbild, nach Weltgesellschaft und zeitgemäßer Bildung und schließlich Thesen für „Bildung in menschlichen Maßen“ aufgestellt. Schon aus der historisch engen Verbindung von evangelischer Kirche und Bildung ergibt sich evangelische Bildungsverantwortung, die sie mit dieser Schrift erneut begründen und an gegenwärtiger Diskussionslage orientiert aufzeigen möchte. Zugleich wird damit einer Verengung des Bildungsbegriffs oder -verständnisses in kritischer Weise entgegengewirkt.

Aus evangelischer Sicht gibt es zumindest drei Aspekte, um evangelische Bildungsverantwortung wahrzunehmen: Die Gesamtreform des Bildungssystems soll vorgezeichnet werden, und durch eigene Initiativen kann koordinierend mitgewirkt werden. Eigene Modellprojekte und Modellschulen können durch ihre Qualität Vorbildcharakter für die öffentlichen Träger sein. Kirche und Diakonie müssen sich maßgeblich an sozialer Hilfe beteiligen, die die fünfzehn bis zwanzig Prozent Nicht-Qualifizierten eines Jahrgangs, die ohne Schulabschluss, vor der sozialen und gesellschaftlichen Ausgrenzung (Depravation) bewahren können.<sup>523</sup> Da auch Schulen „Werkstätten der Menschlichkeit“ sind, ist die Arbeit mit Behinderten einzuschließen, und zwar in ihrem doppelten Sinn: Die Integration von oder die Beschäftigung mit Behinderten (sowie Alten, Pflegebedürftigen, sozial Ausgegrenzten etc.) kann als Schul-Diakonie Bildung in sozialer Verantwortung heißen, und die Bildung von Behinderten selbst ist eine Aufgabe, die aus christlicher Sicht nicht vernachlässigt werden darf.<sup>524</sup> Alle Aufgabenfelder sind schon das Ergebnis einer

---

<sup>521</sup> In Anlehnung an Domsgen (2007) Wie Religion bildet – mit Glauben Schule machen.

<sup>522</sup> EKD (2005) Maße des Menschlichen.

<sup>523</sup> Strohm (2003) Editorial. S. 4.

<sup>524</sup> Vgl. Adam (1999) Bildungsverantwortung wahrnehmen. S. 201ff. In einigen Schulen wird Schul-Diakonie in Form von AGs angeboten, so z.B. am Sophie-Hedwig-Gymnasium in Diez/Lahn. „Ist Diakonie lehrbar?“ fragt Beate Hofmann (2007) und stellt

Diskussion in der Gesellschaft, die vor den Kirchen nicht Halt gemacht hat. In diesem Zusammenhang kann sich Kirche als ideologiekritisierend bewähren, insbesondere die „Fragwürdigkeit der ‚Wissensgesellschaft‘ als Zeitdiagnose (..), die notwendig begrenzte Reichweite einer bloß informationstechnologischen Bildung angesichts grundlegender gesellschaftlicher Orientierungsprobleme aufzuweisen sowie die Ergänzungsbedürftigkeit des Wissens durch übergreifende religiöse und weltanschauliche Deutungen bewusst zu halten.“<sup>525</sup> Zentrale oder übergeordnete Werte finden sich in der heutigen Gesellschaft nur in kleineren Gruppen „unterhalb der gesamtgesellschaftlichen Ebene“, daher können sie zwar „beschworen“ werden, sind aber einem Wertewandel und der Wertep pluralität nicht angemessen. Genauso wenig wie die rein sozialphilosophisch ausgelegte Richtung der Diskursethik, die eine „internationale, weltweite, universelle Geltung ethischer Werte“ verspricht, dabei jedoch lebenspraktische Bezüge zu verlieren droht. „Ethische Orientierungen in Erziehung und Bildung“ können indes nur über „konkret gelebte Beziehungen“ aufgebaut werden und damit dennoch eine übergesellschaftliche Bedeutung erhalten. Christliche Ethik kann bei alledem leitend sein, „weil [hierbei vor allem] die Verbindung von Freiheit und Solidarität zu den Grundanliegen (...) gehört.“<sup>526</sup>

In der aktuellen Schullandschaft ist ethische Bildung als *integratives* Ziel jedoch noch nicht explizit verankert. So sind die Fächer Philosophie (auch Philosophieren mit Kindern, Praktische Philosophie, Ethik) und Religion gerade in diesem Bereich verstärkt gefordert.

---

die Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft heraus. Zugleich betont sie die Schwierigkeiten, die Schüler haben, wenn Diakonie trocken daherkommt. Vorbilder (Sportler, Künstler, „Stars“), die sich sozial/diakonisch engagieren, erleichtern den Zugang. Hier gilt es, behutsam zu begleiten und aufzuzeigen „wie wir uns als Menschen sehen, was dem Leben Sinn gibt (...) und was ich durch soziales Handeln gewinne“. S. 5.

<sup>525</sup> Schweitzer (2003) Evangelische Bildungsverantwortung. S. 11.

<sup>526</sup> Schweitzer (1999) Zivilgesellschaft – Schule – Religion. S. 299ff.

Religionsunterricht<sup>527</sup> könnte sich in diesem Zusammenhang auf die grundgesetzliche Verankerung berufen. In § 7,3 GG wird geregelt, dass Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt werden soll. Erst durch aktives Fernbleiben – d.h. Schüler müssen vom Religionsunterricht abgemeldet werden, ab vierzehn können sie es selbst – sind sie vom Religionsunterricht befreit und müssen einen Alternativ-Unterricht<sup>528</sup> besuchen. Diese Verankerung ist geschichtlich bedingt, aber kein hinreichender Grund für die Erteilung von Religionsunterricht.<sup>529</sup> Ist nämlich Religion nicht mehr „*als Dimension aller Erziehung oder Bildung*“ implementiert, so ist die „*religiöse Bildung oder Erziehung*“ davon deutlich zu unterscheiden.<sup>530</sup> Dieser äußere Faktor bietet erst die Möglichkeit, sich einer expliziten religiösen Erziehung zu entziehen. Nicht vergessen werden darf, dass es eine Form von Religion gibt, die als „*Zivilreligion*“ bezeichnet werden kann. Sie ist die „*religiös geprägte oder zumindest beeinflusste Tiefendimension von Kultur, Gesellschaft und Politik (..)*“<sup>531</sup> der man sich nicht ohne weiteres entziehen kann. Zugleich konterkariert sie die Behauptung des „*Schwinden[s]* oder gar *Aufhören[s]* religiöser Einflüsse.“<sup>532</sup>

---

<sup>527</sup> Das GG gibt keine Beschränkung auf die christliche Religion vor, sondern bezieht die verschiedenen Religionen explizit mit ein. Welche Schwierigkeiten sich vor allem dort ergeben, wo die Religionen selbst keine einheitliche Prägung haben, die eine Übereinstimmung möglich machen, wie z.B. im Islam (Dennoch gibt es erste Ansätze eines allgemein verbindlichen Religionsunterricht des Islam. Informationen dazu Islamische Wissenschaftliche Akademie, Köln. [www.islamische-akademie.de](http://www.islamische-akademie.de)) soll hier nicht erörtert werden. Der Bezug dieser Arbeit ist vor allem das evangelische Christentum.

<sup>528</sup> Religionsunterricht ist weitgehend das erste Fach (Ausnahme LER in Berlin- Brandenburg), das besucht werden soll. Alternativ gibt es neben Ethik, Philosophie, Praktische Philosophie und in Mecklenburg-Vorpommern bereits für die Grundschule das Fach Philosophieren mit Kindern.

<sup>529</sup> Siehe dazu ausführlicher Schweitzer (2003) Pädagogik und Religion.

<sup>530</sup> Schweitzer (2003) Pädagogik und Religion. S. 108.

<sup>531</sup> Schweitzer (2003) Pädagogik und Religion. S. 89, mit Bezug auf Bellah (1970) Habits of the Heart; Schieder (1987) Civil Religion, ders. (2001) Wie viel Religion verträgt Deutschland?.

<sup>532</sup> Schweitzer (2003) Pädagogik und Religion. S. 89. Es sei an dieser Stelle noch einmal verwiesen auf die Studie zur Religiosität durch die Bertelsmann-Stiftung (2007) Religionsmonitor. Siehe Anm. 18.

## 6.6 Theologische Begründungen für Religionsunterricht oder: Woran das Herz hängt

Die weitaus bedeutendere Begründung ist eine aus der religiösen Innenperspektive, der systematisch-theologischen. Sie ist zugleich konstant wie flexibel. Flexibel, weil Religionsunterricht in seiner Ausformung immer wieder auf die Bedingungen in Gesellschaft, Schule und Individuum reagieren muss.<sup>533</sup> Konstant, weil die Grundvoraussetzungen gleich bleiben. Härle gibt dazu folgende Anhaltspunkte:<sup>534</sup>

- *Gott hat den Menschen zu seinem Bilde gemacht.* (Gen 9,6). Diese „Bestimmung bleibt – als letztes und eigentliches Bildungsziel<sup>535</sup> – über jedem Menschen aufgerichtet.“<sup>536</sup> Das zeigt sich nicht in bestimmten Eigenschaften, sondern (vor allem aus evangelischer Sicht) „durch die Art der Beziehungen – zu Gott, zu den Mitmenschen und Mitkreaturen sowie zu sich selbst –, zu denen der Mensch bestimmt ist.“ Die besondere Beziehung zu Gott ist es, die alle anderen Beziehungen nach sich zieht; sie alle sind „zur Wahrnehmung und Gestaltung aufgegeben.“<sup>537</sup>
- Die Gestaltung bedeutet jedoch nicht Verfügbarkeit. So ist eine der Grundvoraussetzungen die Unverfügbarkeit des Glaubens und von Gott. Sie wiederum verweist auf die Unverfügbarkeit des ganzen Menschen schlechthin, auf Machbarkeit und Machbarkeitsgrenzen, auf Erfolg und Erfolglosigkeit und Scheitern. Der Mensch wird zum

---

<sup>533</sup> Siehe Kapitel 7.

<sup>534</sup> Vgl. Härle (2007) Dogmatik; ders. (1999) Religion als Horizont und Element der Bildung; und ders. (2004) Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes.

<sup>535</sup> Härle bestimmt hier ein Ziel, das zugleich die Grundvoraussetzung für (christliche) Bildung ist (*circulus vitiosus!*). Dies ist ausdrücklich geboten, denn der von Gott geschaffene, von Gott kommende Mensch ist unvollkommen und kann und muss daher immer an der Erreichung des Ziels der Ebenbildlichkeit arbeiten, die sich ihm zugleich als Möglichkeit darlegt und sich in Jesus Christus konkretisiert hat.

<sup>536</sup> Härle (2004) Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes. S. 74.

<sup>537</sup> Härle (2004) Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes. S. 75f.

Menschen gerade nicht durch das, was er macht oder was er ist, sondern „was ihm von Gott her als Heil bzw. als Rechtfertigung zuteil wird und was von ihm nur im Glauben, d.h. in dem sein Dasein bestimmenden Vertrauen angenommen werden kann.“<sup>538</sup>

- Nicht nur der Einzelne kann sich dessen bewusst werden, sondern auch die Gemeinschaft aller Menschen, die gerade darauf angewiesen ist, sich nach Normen, Werten und Verhaltensweisen zu richten. Die Frage nach Gott steht auch für die „*Verbindlichkeit und die unverfügbare Gültigkeit* solcher Normen und Werte, (...) dem *rechten Maß*.“<sup>539</sup> Gott ist in seiner Wirklichkeit unfassbar, alle Versuche, ihn zu beschreiben, sind und bleiben menschlich und damit unvollkommen. Gerade dadurch könnte der Eindruck entstehen, dass man auch von „Transzendenz“, von der ‚Natur‘, vom ‚Leben‘, vom ‚Schicksal‘ oder heute besonders oft von der ‚Kraft des Guten‘“<sup>540</sup> sprechen könnte. Hierin liegt für den Religionsunterricht eine besondere Chance, insofern, dass „die Offenheit und Weite und die kommunikative Leistungsfähigkeit des Gottesbegriffes entdeckt und neu zur Geltung gebracht wird, (...) „von denen, die das Wort ‚Gott‘ bewußt verwenden.“<sup>541</sup>

---

<sup>538</sup> Vgl. Härle (1999) Religion als Horizont und Element der Bildung, S.252f; und ders. (2004) Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes. S. 77.

<sup>539</sup> Härle (1999) Religion als Horizont und Element der Bildung. S. 252/253. Kursiv im Original.

<sup>540</sup> Härle (1999) Religion als Horizont und Element der Bildung. S. 257.

<sup>541</sup> Härle (1999) Religion als Horizont und Element der Bildung. S. 257. Härle gibt zu bedenken, dass es Sinn machen könnte, keinen eindeutigen Begriff von Gott zu haben oder in „einer unmißverständlichen [sic] Formel auszudrücken, was der Begriff „Gott“ meint.“ Härle (2007) Dogmatik. S. 212. Damit öffnet sich ein Horizont, über den man in ein kommunikatives Geschehen eintreten kann – und vielleicht auch sollte oder gar muss.

Besonders der kommunikative Aspekt ist hierdurch stark gemacht. Heute wird vielfach von *religiös unmusikalisch* gesprochen, wenn gemeint ist, dass man keinen Zugang, vielleicht noch nicht einmal eine vage Vorstellung bezüglich Religion und Gott hat,

- so kann religiöse Bildung als ein „in religiöser Hinsicht sprachfähig werden“<sup>542</sup> bezeichnet werden. Dieser Gedanke findet sich bereits bei Schleiermacher und bezieht nicht allein Worte, sondern alle kommunikativen Mittel ein.<sup>543</sup> Es ist nahezu die einzige Möglichkeit, sich des religiösen Empfindens – oder Missemmpfindens – bewusst zu werden und mit anderen in einen Austausch darüber zu kommen.
- Damit einher geht die Urteils- und Kritikfähigkeit, die gerade in religiöser Hinsicht von Bedeutung ist. Sich für eine Sache entscheiden kann man nur, wenn man die Freiheit dazu hat. Freiheit ist angewiesen auf In-Frage-Stellen, Denken und Prüfen. So kann „eine öffentliche Bezeugung“, wie auch die „kritische(.) Selbstprüfung und Bewährung“<sup>544</sup> entstehen und wachsen.
- Reden *über* Religion als Religionskunde ist hierbei eine Dimension der religiösen Bildung. Als elementarer Bestandteil ist religiöse Rede, als Reden *von* Religion unerlässlich. Sie beginnt nicht erst beim offenen Bekenntnis, sondern schon in dem Moment, wo „Verstehenshindernisse, die einem Zugang zur Religion im Weg stehen,“<sup>545</sup> beiseite geräumt werden.

---

<sup>542</sup> Härle (1999) Religion als Horizont und Element der Bildung. S. 261.

<sup>543</sup> Vgl. Härle (1999) Religion als Horizont und Element der Bildung. S. 591f mit Bezug auf Schleiermacher (1884) Die christliche Sitte. Härle macht deutlich, dass Sprachbildung – natürlich – alle kommunikativen Mittel einbeziehen muss. Gerade in einer medialen Welt sind die kommunikativen Formen so vielfältig, dass allein das gesprochene Wort das Spektrum weder erfassen noch abdecken kann. Zudem sind vor allem viele Jugendliche über das Medium Film/Video/Videoclip leichter zu erreichen und es ist eine ihrer gängigen Ausdrucksformen.

<sup>544</sup> Härle (1999) Religion als Horizont und Element der Bildung. S. 261.

<sup>545</sup> Härle (1999) Religion als Horizont und Element der Bildung. S. 262.

## 6.7 Kinderrechte und Gesetze oder: Das Recht des Kindes auf Religion

Wo Härtle von Ausübung der positiven und negativen Religionsfreiheit spricht, wird sie von Schweitzer mit dem „Recht des Kindes auf Religion“<sup>546</sup> ergänzt. Gemeint ist nicht in erster Linie der gesetzlich-rechtliche Anspruch für dieses Recht<sup>547</sup>, sondern im Sinne von Rechten, die „das bezeichnen, was einem Menschen zukommt,“ wird Religion für Kinder als „das, was für das Leben notwendig ist“<sup>548</sup> erkannt. Kinder fragen nach dem Sinn ihres und des Lebens allgemein, sie fragen nach dem Tod und dem Sinn des Ganzen (Metaphysik), sie fragen nach sich selbst (Identität), sie fragen nach dem richtigen Handeln (Ethik), sie fragen nach der Religion der anderen (Religionswissenschaft), sie fragen nach Gott (Religion und Glaube, Transzendenz). Diese genuin kindlichen Fragen können nicht einfach beantwortet oder gar übergangen werden, wenn „es um das Kindeswohl und um eine verantwortliche Erziehung geht.“ Alle fünf Bereiche sind oder berühren Religion und weisen direkt darauf, dass das Kind ein Recht hat, dass ihm diesbezüglich angemessen begegnet wird. Religion liegt damit nicht bloß im Interesse von Theologie oder der Kirchen, sondern ist „eine wichtige Dimension aller Erziehung.“<sup>549</sup>

---

<sup>546</sup> Schweitzer (2000) Das Recht des Kindes auf Religion.

<sup>547</sup> Das Recht des Kindes auf Religion ist nicht gesetzlich verankert, kann jedoch, wie Schweitzer weiter zeigt, sehr wohl von verschiedenen gesetzesähnlichen Erklärungen und einiger Grundrechte abgeleitet werden, z.B. aus der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen 1989 (UN-KRK). So wird in Artikel 14 das „Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit“ aufgeführt. Vgl. Schweitzer (2000) Das Recht des Kindes auf Religion. S. 127 – 134. Theologisch-ethische Reflexionen zum „Recht des Kindes auf Bildung“ im Horizont der UN-KRK finden sich ausführlich bei Surall (2007).

<sup>548</sup> Schweitzer (2000) Das Recht des Kindes auf Religion. S. 127.

<sup>549</sup> Vgl. Schweitzer (2000) Das Recht des Kindes auf Religion, S. 28 – 38; und ders. (1994) Brauchen Kinder Religion? Kursiv v. d. Verf. I.S.-W.

## 6.8 Religiöse Erziehung oder: Herz und Hand

Erziehung ist mehr als das bloße Vermitteln, das zur reinen Kenntnis von Etwas führt. Erziehung hat immer mehrere Dimensionen, die Herz und Hand ebenso berühren wie den Verstand. In Bezug auf religiöse Erziehung kann Nipkow auf die „erste und zweite Sprache von Religion“ verweisen, die für ihn die „grundlegende bildungstheoretische Leitlinie“ bildet.<sup>550</sup> Religiöse Bildung kann dadurch entstehen, dass „religiöses Gefühl (Sinn für) und religiöses Urteil (Begriff von)“ vermittelt wird durch „eintauchendes“ und „distanzierendes Lernen“, bei dem „Unmittelbarkeit“ und „Reflexivität“ angesprochen werden.<sup>551</sup>

Solcherart religiöse Erziehung<sup>552</sup> vereint in besonderem Maße die o.a. drei Bereiche von Bildung. Religionsunterricht ist dabei nur eine Säule religiöser Erziehung und Bildung. Er steht aber unter besonderer Beobachtung und erhält immer mehr Gewicht insofern er mehr und mehr zur *einzigsten* Begegnung von Schülern mit Religion sein kann. Daher ist nicht zuletzt ebenso nach den „Standards für religiöse Bildung“<sup>553</sup> zu fragen.

In der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2002 wurde die Entwicklung und Einführung von Bildungsstandards für alle Schulen beschlossen. Auch das Fach Religion ist davon betroffen. Allerdings gibt es noch keine eindeutige Definition von Bildungsstandards, vielmehr sollen sie dafür sorgen, „dass pädagogische Schulentwicklung sich an klaren, verbindlichen Zielen orientiert und aus Ergebnissen systematisch lernt. (...) Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben. Bildungsstandards [...] greifen allgemei-

---

<sup>550</sup> Nipkow (2004) Wünsche an eine zukunftsfähige Religionspädagogik. S. 67f.

<sup>551</sup> Vgl. Nipkow (2004) Wünsche an eine zukunftsfähige Religionspädagogik. S. 67f.

<sup>552</sup> Hier sei nur hingewiesen auf die Kinder bevormundende religiöse Erziehung, die z.T. bewusst Angst schürte oder zumindest in Kauf nahm. Weitere Hinweise dazu finden sich bei Schweitzer (2000) Das Recht des Kindes auf Religion, S. 38 – 44.

<sup>553</sup> So ein in der Schriftenreihe des Comenius-Instituts erschienener Titel von Rothgangel/Fischer (2005) Standards für religiöse Bildung?

ne *Bildungsziele* auf. Sie benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so beschrieben, dass sie in *Aufgabenstellungen* umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können.<sup>554</sup>

Zu Recht wird darauf hingewiesen, dass hier genauestens darauf zu achten ist, welche Maßstäbe der Entwicklung dieser Standards zugrunde liegen. Im Bereich der religiösen Kompetenz, die ja nach der Definition überprüfbar sein müssen, gilt es noch einiges zu klären.<sup>555</sup> Problematisch bleibt immer die Reduzierung auf *Wissen über*, die einfacher zu evaluieren ist. Während *Sinn für* sich der Überprüfung leicht entziehen kann. Glauben selbst ist gar nicht überprüfbar.<sup>556</sup>

So sind die meisten Überlegungen zu einer religiösen Kompetenz auch „weiträumig“ umschrieben. Sie zeigen in erster Linie Handlungskompetenzen auf und nicht Inhaltskompetenzen. Dies ist im Sinne der Prozesshaftigkeit von Bildung zu begrüßen, geht aber das Problem nur bruchstückhaft an. Es muss darauf hingewiesen werden, dass einige Kompetenzen, wie sie im „Bereich der Selbstorganisation sowie des Hermeneutisch-Reflexiven“<sup>557</sup> vorzufinden sind, entweder schwer oder gar nicht standardisierbar oder vergleichbar sind.

Religiöse Kompetenz oder religious literacy<sup>558</sup> soll immer „zur selbstbestimmten Menschwerdung“<sup>559</sup> im christlichen Sinn verhelfen, und Hoff-

---

<sup>554</sup> Klieme (2003) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Zitiert nach Elsenbast u.a. (2005) Zur Entwicklung von Bildungsstandards. S. 225. Kursiv im Original.

<sup>555</sup> Einstweilen kann auf die ausführliche Diskussion verwiesen werden, die sich im genannten Band widerspiegelt. Rothgangel/Fischer (2005) Standards für religiöse Bildung? Hierbei wird die Expertise der erwähnten Kommission dargestellt. Vgl. Schröder (2005) Mindeststandards religiöser Bildung. Und Dieterich (2007) Was im Religionsunterricht gelernt werden soll.

<sup>556</sup> Unabhängig der ungeklärten Situation führte das Land Baden-Württemberg zum Schuljahr 2004/05 einen kompetenzorientierten Bildungsplan, auch für Religion, ein.

<sup>557</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 340.

<sup>558</sup> Ein erster Schritt zur gewollten Internationalisierung von Bildungsstandards ist mit dem Gebrauch des angelsächsischen Begriffs der literacy begangen. Die tatsächlichen Inhalte werden damit genauso wenig definiert wie mit dem Begriff Kompetenz oder Fähigkeit.

<sup>559</sup> Lindner (2005) Wie hast du's mit der Religion? S. 66.

nungs- und Sinnperspektiven aufzeigen.<sup>560</sup> Allem voran steht aber das, was als „Beherrschbares und grundsätzlich Nicht-Beherrschbares, Verfügbares und grundsätzlich Nicht-Verfügbares“<sup>561</sup> auseinander zu halten ist. Die „Unterscheidung von Immanenz und Transzendenz (...) dem Innerweltlichen und dem, was unsere Welt übersteigt“<sup>562</sup> treffen zu können, wird von Dieterich als das „zentrale Thema der kompetenzorientierten Religionsdidaktik“<sup>563</sup> bezeichnet.

So können vorläufig acht Kompetenzbeschreibungen zur religiösen Grundbildung dargelegt werden<sup>564</sup>:

---

<sup>560</sup> Vgl. Lindner (2005) Wie hast du's mit der Religion? S. 66.

<sup>561</sup> EKD (2005) Maße des Menschlichen. S. 70.

<sup>562</sup> Dieterich (2007) Was im Religionsunterricht gelernt werden soll. S. 114.

<sup>563</sup> Dieterich (2007) Was im Religionsunterricht gelernt werden soll. S. 119.

<sup>564</sup> Vgl. Lindner (2005) Wie hast du's mit der Religion? S. 62 – 66. Schröder macht darauf aufmerksam, dass die Kompetenzen in drei Hinsichten zu konkretisieren sind: 1. Themenfelder und Lernwege, 2. Kompetenzniveaus in Schulformen und Jahrgängen, 3. Kompetenzüberprüfungstests. Vgl. Schröder (2005) Mindeststandards religiöser Bildung. S. 70.

Kompetenz	Inhalte	Bezugsrahmen
Religiöse Fragekompetenz	Bewusstseinsbildung bezüglich der eigenen Religion in gesellschaftlichen Kontexten und anthropologischen Fragestellungen	(Religions-)Soziologie und Anthropologie
Emotionale Deutungskompetenz	Bewusstwerdung über das Glaubensgefühl des Einzelnen und der Glaubensgeschichte der Kirche	Religionsphilosophie und Kirchen- und Dogmengeschichte
Sinnstiftende Handlungskompetenz	Kenntnis und (Mit-) Ausübung zeichenhafter heiliger Handlungen	Praktische Theologie
Emotionale Handlungskompetenz	Bewusstmachung der eigenen religiösen Gefühle im praktischen Handlungsvollzug	Praktische Theologie und Religionspsychologie
Fähigkeit zur Relativierung der eigenen Person Kunst der Unterscheidung oder Kritikfähigkeit	Relativierung des eigenen Standpunkts im Gottesverhältnis	Systematische Theologie
Fähigkeit zur Religionskritik	Infragestellung des Glaubens durch Zweifel und/oder andere (weltanschauliche) Deutungen	(Religions-)Philosophie
Religionsästhetische Kompetenz	Entwurf und Einübung religiöser Ausdrucksformen in kulturgeschichtlichen Zusammenhängen	Kulturhermeneutik
Fähigkeit zur eigenen (Glaubens-)Gewissheit und zum interreligiösen Dialog.	Manifestierung der eigenen Glaubensinhalte durch Auseinandersetzung mit der eigenen konfessionellen Tradition und dem Glauben anderer Bekenntnisse und Religionen	Dogmatische Theologie und Religionswissenschaft

Tabelle zu Kompetenzen im Religionsunterricht.

Nicht alle Kompetenzen müssen (in der Schule) von Grund auf gelehrt und gelernt werden. Geht man davon aus, dass Kinder schon Theologen sind, ist die Entwicklung der religiösen Fragekompetenz beispielsweise nicht zu entwickeln, sondern anzustoßen und zu verstärken.<sup>565</sup> Die Kompetenzfelder sind zwar spezifisch für das Fach Religion entworfen, was vor allem durch die Verweise auf den theologischen Bezugsrahmen deutlich werden soll. Sie sind jedoch keine rein religionstypischen Kompetenzen. Vielmehr ist der Religionsunterricht und damit der Religionslehrer in besonderer Weise geeignet, diese Kompetenzen anzustoßen und zu verstärken, ihnen eine religionsspezifische Dimension zuzuschreiben.

Interessanterweise ist der Erwerb dieser Kompetenzen ja auch nicht auf den Religionsunterricht beschränkt, sondern bezieht neben außerschulischen Lernorten „sämtliche ,sprachlichen, historischen und gegenwarts-kundlichen Fächer‘ der Schule“<sup>566</sup> mit ein. In verschiedenen Kontexten taucht dieser Gedanke immer wieder auf. Sei es, dass religiöse/ethische Erziehung ein integratives Ziel sein soll, dass Religion eine Dimension aller Erziehung ist, oder dass religiöse Kompetenzen nicht nur im Religionsunterricht erworben werden können, sondern alle anderen Fächer daran mitarbeiten müssten, im Sinne „vernetzten und intertextuellen Lernens“.<sup>567</sup> Der vernetzte Erwerb von Kompetenzen in allen Schulfächern bedeutet genauso, dass nicht nur religiöse Kompetenzen in anderen Fächern mit erworben werden sollten, sondern dass der Religionsunterricht vor allem auch auf Kompetenzen angewiesen ist, die in anderen Fächern erworben werden oder wurden. Religiöse Bildung und damit „Kindertheologie ist (...) auf die Beherrschung »übergreifender Kompetenzen« angewiesen und arbeitet selbst an ihnen. Sie schult ästhetische, hermeneutische, methodische, sachliche, kommunikative und soziale Kompetenz.“<sup>568</sup> Im Sinne der

---

<sup>565</sup> Englert weist darauf hin, dass ein Kompetenz-Modell eine Stufen- oder Niveau-Beschreibung beinhalten müsste, die auf die verschiedenen Entwicklungsstufen der Schüler eingeht. Er sieht in den strukturgenetischen Arbeiten von Oser und Bucher dafür Ansatzpunkte. Vgl. Englert (2004) Bildungsstandards für Religion.

<sup>566</sup> Schröder (2005) Mindeststandards religiöser Bildung, S. 27, mit Bezug auf Schmidt (1993) Religionspädagogik.

<sup>567</sup> Vgl. Pirner (2005) Religiöse Grundbildung, S. 46.

<sup>568</sup> Rupp (2006) Bildungsstandards und Kindertheologie, S. 90.

integrativen religiösen Bildung ist gerade die Erweiterung auch auf die Naturwissenschaften angebracht, angesichts der weitreichenden Fragen der technischen Machbarkeit und lebensweltlichen Wirksamkeit von z.B. (der gern herangezogenen) Gentechnik.

Aktuell ist die Frage nach der biblischen Schöpfungslehre und der Behandlung im Biologieunterricht ein großes Thema.<sup>569</sup> Die Diskussion dazu kann hier nicht wiedergegeben werden, es ist aber bemerkenswert, welche Aufmerksamkeit dieses Thema erregt hat. Kreationismus ist an und für sich kein Thema des Biologieunterrichts. Hier böte sich, sollten Schüler von sich aus Fragen zur Divergenz der Schöpfungslehre und der modernen Entwicklungstheorie stellen, durchaus die Möglichkeit, darauf einzugehen und insofern eine religiöse Bildung zu initiieren. So verstanden ist religiöse Bildung eine Aufgabe für alle Fächer. Hierbei kann sich eine religiöse Mündigkeit entfalten. Religiös mündig heißt ja nicht, automatisch allem Religiösem zuzustimmen, sondern sich damit konstruktiv auseinander zu setzen. Fehlende Erörterungen führen vielmehr dazu, dass sowohl die religiös ungebildeten wie auch die religiös einseitig gebildeten, von theologischen oder religionswissenschaftlichen Standardkenntnissen und aufreißerischem Journalismus „zutiefst verunsichert werden“.<sup>570</sup>

Ein Kompetenzbereich blieb in der Tabelle unberücksichtigt, wird von Dieterich jedoch als „quer Beet Fähigkeit“ bezeichnet, die alle Kompetenzbereiche anspricht, nämlich den der Spiritualität. Sie ist einerseits religiöse Kompetenz für sich selbst, andererseits fragt sie nach Gott, einem Sinngrund und der Unterscheidung von Transzendenz/Immanenz.<sup>571</sup> Als solche darf sie im Religionsunterricht nicht unberücksichtigt bleiben.

---

<sup>569</sup> Die hessische Kultusministerin Karin Wolf hat im Sommer 2007 die Diskussion um die Lehre des Kreationismus und seiner Behandlung im Biologieunterricht aufgeworfen. Weniger Verteidiger, mehr Gegner haben sich breit damit auseinandergesetzt. Siehe z. B. in der Zeit. Im Übrigen ist von keiner Seite die Bedeutung und Reichweite der Schöpfungslehre in Bezug auf das Menschsein und die daraus folgenden Implikationen deutlich geworden. Vielmehr wurde vehement die Biologie verteidigt. Ich verdanke Frau Prof. Dr. Ilse Müllner den Hinweis, dass die christlichen Lehren sich viel häufiger gegen Angriffe aus den Naturwissenschaften verteidigen müssten, das aber kaum von der Öffentlichkeit wahrgenommen würde.

<sup>570</sup> Vgl. Pirner (2005) Religiöse Grundbildung, S. 37.

<sup>571</sup> Dieterich (2007) Was im Religionsunterricht gelernt werden soll. S. 118.

## 6.9 Liebe deinen Nächsten oder: Ich im Anderen<sup>572</sup>

Einer der wichtigsten Aspekte ist die Haltung, mit der dem Schüler, dem Kind, dem Jugendlichen und auch dem Erwachsenen<sup>573</sup> begegnet wird. Alle Bemühungen um religiöse Bildung wären vergebens, wenn nicht eine Haltung der Achtung, zunächst vom Erwachsenen, eingenommen wird. Haltung ist mehr als nur ein Dafür-Halten, ein Meinen. Bereits Platon hat die Unterscheidung zwischen Meinen und Wissen getroffen. Meinen (δοξα) ist etwas, was man nicht weiß, sondern nur denkt, dass etwas so sein könnte, etwas ist mehr oder weniger plausibel und nur eine Vorstufe des Wissens. Wissen (επιστεμέ) ist eine wahre, mit Begründung versehene Meinung, also eine im Sinne Platons (und der von Aristoteles entwickelten Logik) weitere oder vollkommenere Stufe.

---

<sup>572</sup> Mit Levinas ist die Anerkennung des Anderen oder Fremden eine Philosophie, „welche den Anderen in seinem Anderssein achten will.“ Körtner (2006) Einführung in die theologische Hermeneutik. S. 45. „Der oder das Andere ist nicht notwendigerweise das mir Fremde. Es ist zunächst das Andere meiner selbst und kann als solches dialektisch als zu mir gehörig begriffen werden. Sofern (...) existieren das Eigene wie das Andere aufgrund eines wechselseitigen Anerkennungsverhältnisses. Insofern (...) wird er [der Andere] auch verstanden“ Ebd. Theologisch wird die Beziehung von Eigenem und Fremdem, von Ich und Du, von Mensch und Gott als grundlegend verstanden. Der Aspekt der Freiheit im Handeln des durch von Gott in eben diese Freiheit gesetzten Subjekts ist konstituierend für eine Beziehung, für eine Beziehung zu Gott und den Menschen. Bei Sartre ist der Andere und dort vor allem der mir begegnende Blick konstituierend für das Selbst, das Ich. In einer Wechselbeziehung ist man aufeinander angewiesen. Sartre (2001) Das Sein und das Nichts. S. 457 – 537. Für Bildung, Erziehung und Schule ist damit gesagt, dass der Andere als Anderer anerkannt werden muss und nicht nach „meinem Bilde“ geformt werden darf, da ich dann weder den Anderen anerkenne noch mich selbst, der ich nur durch den Blick des Anderen *bin*. Durch den Anderen „lerne ich *meine Möglichkeiten*“ (kursiv d. d. Verf. I. S.-W.), während ich sie *bin* (kursiv im Original), zugleich von außen her und durch ihn kennen (...).“ Sartre, S. 476. In Bezug auf Kindertheologie heißt das: Durch die Akzeptanz der Kinder als Theologen (oder auch Philosophen, als Wissende) eröffnen sich (neue) Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Denkens.

<sup>573</sup> In der Diskussion um religiöse Bildung geht es nicht nur um Schule, sondern auch um Bildung in Gemeinde und Kirche. Der Ruf nach vernetztem und vernetzendem Lernen bezieht alle mit ein. Lerntheoretisch ist es geboten, Erwachsene als Lernende einzubeziehen. Die im folgenden beschriebene Haltung ist indes nicht allein auf Bildung und Lernen beschränkt, sondern eine grundsätzliche Haltung und Einstellung einem Menschen gegenüber.

Haltung ist eine geistige Einstellung, eine Gesinnung und hier gemeint als Grundhaltung. Sie muss noch kein begründbares Wissen sein, aber als intuitives Wissen ist sie praktisch handlungsleitend. Eine Haltung der Achtung ist von Wahrnehmung und Anerkennung geprägt. Wechselseitige Anerkennung kann auch dort entstehen, wo zunächst eine Ablehnung gegenüber dem Anerkennenden vorherrschte. Eine Haltung der Achtung bewirkt Toleranz, die in Anerkennung umschlägt, vor allem wenn sie in einen Dialog führt.

Bildung ist, wie schon erwähnt, ein durch und durch kommunikatives Geschehen, in allen seinen Ausdrucksformen. Miteinander ins Gespräch kommen, sich über etwas austauschen, (religiös) sprachfähig werden, sind einige Ziele von Bildung. Um diese Ziele zu erreichen, muss sich die Anerkennung des Anderen als Haltung bewähren. Der äußere Ausdruck von Anerkennung des Anderen sind der respektvolle Umgang, sind Manieren. Lange Zeit als rein äußeres Merkmal verachtet, erleben sie nun wieder eine Renaissance. Sie werden als Schulfach eingefordert, weil Schüler (vermeintlich) weder Respekt vor Mitschülern noch vor Lehrern oder Erwachsenen überhaupt haben. Etikette- und Benimmkurse werden in allen Volkshochschulen angeboten. Kinderbücher wollen oder sollen Kindern Manieren vermitteln. Frauenzeitschriften legen eine Serie zu „Wie verhalte ich mich richtig?“ auf. Der Büchermarkt offeriert eine große Auswahl moderner „Knigge“. Und selbstverständlich kann man im Internet entsprechende Angebote finden.<sup>574</sup> Auf das äußere Merkmal reduziert, sind Manieren indessen nur Benimmregeln.

Spätestens seit der Veröffentlichung des in Deutschland lebenden äthiopischen Prinzen Asfa-Wossen Asserate über Manieren,<sup>575</sup> hat die Diskussion eine andere Wendung bekommen. Ihre Bedeutung für das gesellschaftliche Leben und die Einbettung des Einzelnen in die Gesellschaft wird damit auch durch den historischen Blick deutlich: „Der einzelne stellte durch seine Manieren mehr dar als sich selbst: Er repräsentierte seine Familie und seinen Stand, gegebenenfalls auch seinen Glauben, seinen König und sein Land, ja, um sogar noch größere Einheiten zu nennen, sein Geschlecht: Durch die Manieren wurden der Mann und die Frau zum Mann

---

<sup>574</sup> Z.B. [www.stil.de](http://www.stil.de); 26.9.2007.

<sup>575</sup> Asserate (2003) Manieren.

schlechthin und zur Frau schlechthin.“<sup>576</sup> So weitreichende zuschreibende Bedeutung haben Manieren heute nicht und müssen sie keinesfalls haben. Aber auch in Bezug auf den Zusammenhang von Religion und Manieren wirft Asserate einen Blick. Insgesamt macht er deutlich, dass „jede Lebenshaltung einer Form [bedarf], jede innere Überzeugung (.) auf eine äußere Gestalt [drängt].“<sup>577</sup>

Damit sind Manieren auch ein Thema für die evangelische Kirche, die diesen 2004 eine Begegnungstagung widmete. Asserate wurde dazu eingeladen, nachdem „schon im Hintergrund zugleich eine mehrjährige Beschäftigung mit dem Verhältnis von Protestantismus und Kultur“<sup>578</sup> stand. Daraus entstand die beachtenswerte Publikation der EKD „Die Manieren und der Protestantismus“.<sup>579</sup> Zum Wesen des Prozesses und zugleich zu den festgeschriebenen Ergebnissen „gehört die Überzeugung, daß Kultur aus evangelischer Perspektive betrachtet, ihre Bedeutung gerade darin entfaltet, daß sie Verhältnisse wechselseitiger Wahrnehmung und Achtung ermöglicht. Kultur ist in ihrem Kern immer eine Kultur der Anerkennung, die Beheimatung im Eigenen und Wahrnehmung des Fremden miteinander verbindet. Eine solche Kultur zeigt sich nicht nur im Außeroberländlichen oder Trivialen, sie zeigt sich auch in einer ‚Kultur des Alltags‘, die sich in Umgangsformen, in ‚Manieren‘ Ausdruck verschafft.“<sup>580</sup> Manieren als der gegebene Ausdruck für eine Haltung!

Es wäre keine Schrift der EKD, wenn nicht auch eine theologische Begründung angeführt werden könnte. Über einen Text aus dem Buch Jesus Sirach, das für Barth leider „in der Versenkung verschwunden ist“,<sup>581</sup> legt er die Weisheit dieser wohlgefälligen Verhaltensweise dar. Alle zitierten Verse beschäftigen sich mit dem Respekt und der Achtung gegenüber einem anderen, sei er höher oder geringer stehend. Weisheit ist demnach

---

<sup>576</sup> Asserate (2003) Manieren S. 25.

<sup>577</sup> Huber (2004) Manieren als Thema evangelischer Verständigung. S. 8.

<sup>578</sup> Huber (2004) Manieren als Thema evangelischer Verständigung. S. 9.

<sup>579</sup> EKD (2004) Die Manieren und der Protestantismus.

<sup>580</sup> Huber (2004) Manieren als Thema evangelischer Verständigung. S. 9. Mit Bezug auf Rendtorff (1991) Ethik. S. 127 – 130.

<sup>581</sup> Barth (2004) Nur Toren haben keine Manieren. S. 57.

nichts, was in der Abgeschiedenheit einer Eremitage<sup>582</sup> sich offenbart, sondern in der Begegnung mit dem Anderen! Hier erst zeigt sich, ob Manieren ein Ausdruck der inneren Haltung sind.

Manieren dienen „dem Umgang mit Menschen“<sup>583</sup> und bewähren sich dort, wo man an Grenzen stößt, wo Unwissenheit herrscht, wo das eigene Wissen zu groß oder zu klein ist, wo Armut und Schwachheit herrscht, wo ein soziales Gefälle sich bemerkbar macht, wo Religionen aufeinander treffen, wo „das Fremde“ einem begegnet.

Nun könnte man sagen, wenn der oder das Andere nicht respektiert wird, könne man getrost auf die Manieren verzichten, um nicht als heuchlerisch bezeichnet zu werden. Es gilt jedoch: Bis Form und Inhalt sich entsprechen, bis Manieren ein Ausdruck innerer Haltung sind, dient der gewollte Ausdruck einer Ausbildung der inneren Haltung. Nur so kann der Begriff der Erziehung ( $\piαιδεία$ ) aus Jesus Sirach verstanden werden, als Formung, wenngleich Barth darauf aufmerksam macht, dass „wir von den Lebensumständen, unter denen wir aufwachsen, geprägt, geformt werden.“<sup>584</sup>

Die innere Haltung, die den Manieren zugrunde liegt, als Weisheit bezeichnet, kann das Gute wie das Schlechte akzeptieren, sie stellt sich der Wirklichkeit, sie bleibt gelassen. Damit ist der Mensch mit einer Haltung der Anerkennung in der Lage, hinzunehmen, wenn etwas nicht klappt, oder wenn einer etwas besser kann als man selbst, vor allen Dingen kann er Grenzen akzeptieren und sich zugleich für Neues öffnen und steht ein für Gerechtigkeit.<sup>585</sup> Da Weisheit nur zugesprochen werden kann, ist einstweilen die Haltung der Achtung die einzige Möglichkeit, sich darin zu üben. Sie ist damit Grundlage und Ziel aller Erziehung und Bildung.

In diesem Zusammenhang kann die Haltung der Anerkennung und Achtsamkeit leitend für Unterricht sein, sie ist sozusagen Bestandteil des integrativen Ziels einer (ethischen) Erziehung in allen Fächern. Diese Haltung steht jedem Lehrer an, nicht nur dem, der den Auftrag hat, ethisch zu erziehen, wie der Philosophie- oder Religionslehrer. Letzterer muss

---

<sup>582</sup> Der Eremit könnte sich sogar aus manierlichen Gründen zurückgezogen haben; seine Weisheit offenbaren kann er jedoch nur in der Begegnung.

<sup>583</sup> Das war die Absicht Knigges für das Verfassen seiner Anleitung.

<sup>584</sup> Barth (2004) Nur Toren haben keine Manieren. S. 52.

<sup>585</sup> Vgl. Müllner (2006) Das hörende Herz. S. 16.

diese Haltung eigentlich mitbringen, wenn er als Grundlage das christliche Menschenbild ernst nimmt und sich der Beziehung von Eigenem und Fremdem, von Ich und Du, von Gott und Mensch bewusst ist: „Anerkennung und Liebe kommen uns und unserem Handeln immer schon zuvor.“<sup>586</sup>

Eine der erfolgreichsten deutschen Schulen ist die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden. Hier ist diese Haltung der Anerkennung Grundvoraussetzung nicht nur für Unterricht und Schule, sondern wird explizit über die Schule hinaus gefordert. Einige wenige Regeln seien hier genannt: „Schüler/innen mit all ihren Eigenschaften ernst zu nehmen und zu akzeptieren. (...) Den Schüler/innen täglich freundlich zu begegnen, sie auf der Treppe, im Flur, auf der Straße zu grüßen, auch wenn sie es nicht zuerst tun. Die Schüler/innen niemals bloßstellen. (...) Schüler/innen nicht aufzugeben. (...) Die Verschiedenheit und Vielfalt der Schüler/innen anzuerkennen und positiv zu nutzen, sie nicht zu nivellieren.“<sup>587</sup> Eine Haltung der Anerkennung im schulischen Sinn zeigt sich, wo Kinder als bereits Wissende angenommen werden, wenn ihnen mit Achtsamkeit begegnet wird. Wenn jedoch alle Lehrer (und dadurch auch Schüler) diese Haltung haben, so könnte ein Argument lauten, ist Religionsunterricht überflüssig. Das Gegen teil ist zu konstatieren: Der Religionsunterricht ist der Ort, an dem die Verankerung deutlich werden, eine Verstärkung gelingen und (der eigene) Glaube als Grundlage dieser Haltung erfahrbar werden kann.

Man könnte also formulieren: Die Liebe zum Nächsten wird an den Kindern, Jugendlichen, den Schülern, an der Begegnung im Unterricht offensichtlich.

---

<sup>586</sup> Dressler (2003) Menschen bilden? S. 267

<sup>587</sup> Ahlring (2006) Was den Schüler zum Menschen macht. S. 202.

## 7. Vierte Annäherung

### Religionspädagogische Modelle oder: Wie sag ich's dem Kinde?

Die systematischen Begründungen für die Erteilung von Religionsunterricht haben sich nicht verändert. Wohl aber die Ausformung des als Auftrag verstandenen Artikels 7,3 des GG: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen (...) ordentliches Lehrfach.“ Gesellschaftliche Bedingungen, zeitgeschichtliche Umstände, politische Ideen, Themen in der Gesellschaft, allgemein-pädagogische Entwicklungen, die Vorstellung von Kind und Schüler sowie die Ausformung von Unterricht in anderen Fächern lieferten dazu den Rahmen, auf den die Religionspädagogik mit der Entwicklung verschiedener religiöspädagogischer Konzeptionen reagierte.

Unter einem Konzept versteht man „ein theoretisches Konstrukt, das unabgeschlossen, revidierbar und entwicklungsfähig ist.“<sup>588</sup> Konzepte leiten Wahrnehmung und Handeln an und geben (was im Zusammenhang dieser Arbeit interessiert) Hinweise für die Planung von Unterricht, deren Ziele, Inhalte und Methoden. Sie können mehr oder weniger komplex und stimmgig sein, sind dabei keinesfalls geschlossen<sup>589</sup> und können gerade dadurch in einen Diskurs eingebracht werden, der „zur begrifflichen Klarheit und zur systematischen Selbstabklärung“<sup>590</sup> führen kann. Die Konzeptionen

---

<sup>588</sup> Lämmermann (2005) Schulzeit. S. 136. Des weiteren: Religionspädagogische Ansätze unterscheiden sich von religiöspädagogischen Konzeptionen dadurch, dass religiönsdidaktische Überlegungen „zu Zielen, Inhalten, Medien und Methoden (...) sowie zur Rolle (...) des Lehrers“ angestellt werden, und die „Frage nach der Möglichkeit einer unterrichtlichen Konkretion“ behandelt wird. Domsgen (2005) Der performative Religionsunterricht. S. 45f.

<sup>589</sup> Schweitzer spricht lieber von Phasen, da er bei Konzeptionen Geschlossenheit voraussetzt. Schweitzer (2006) Religionspädagogik. S. 146. In der vorliegenden Arbeit wird die Darstellung als Konzeptionen beibehalten, weil „sich die Verwendung des Begriffs der Konzeption sowie die durchaus berechtigte Suche nach unverzichtbaren Dimensionen, ‚Strukturen‘ oder auch ‚Prinzipien‘ nicht [ausschließen], wenn der Konzeptionsbegriffs in erster Linie die Schulförmigkeit eines religiönsdidaktischen Ansatzes bezeichnet.“ Domsgen (2005) Der performative Religionsunterricht. S. 46. Dort finden sich ausführlich Überlegungen zum Konzeptionsbegriff und seiner religiönsdidaktischen und religiöspädagogischen Grundlegung.

<sup>590</sup> Lämmermann (2005) Schulzeit. S. 137.

sind nicht als reine Vernunftidee geboren, sondern werden von vielen Faktoren beeinflusst oder ausgelöst. Häufig können sie sich auf empirische Befunde stützen, die durch Erhebungen gewonnen wurden.<sup>591</sup> Diese wiederum sind als „Kinder ihrer Zeit“ zu sehen, d.h., dass empirische Erhebungen immer eine Frage-Antwort-Frage-Situation widerspiegeln: zunächst gibt es einen Frage-Anlass, der z.B. durch eine gesellschaftliche Situation oder neue Strömungen in der Theologie entsteht, darauf hin werden die Fragen entwickelt, die Antworten ausgewertet und daraus ergeben sich weitere Fragen, die in einem Konzept, in einer Theorie zu neuen Antworten führen sollen und meist auch können. In einem infiniten Regress ist so die Entwicklung von Theorie und Praxis, von Religionspädagogik und Unterricht beschrieben und beschritten. Immer sollten neuere Erkenntnisse (aus gestellten Forschungs-Fragen) eingebracht werden und genau das geschieht.

Nicht immer werden gleich neue Konzepte entwickelt, vielmehr können bestehende modifiziert werden. Erst mit einem völlig neuen Blickwinkel entstehen neue Ideen, die dann eventuell in neuen Konzeptionen münden. So ist z.B. der erwähnte religionspädagogische Paradigmenwechsel Motor für Veränderung und Neu-Orientierung. Dennoch wurden besonders am Anfang der konkreten Ausformung von religionspädagogischen Konzeptionen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts versucht, diese gegeneinander auszuspielen. Erst allmählich setzte sich der Gedanke durch, die Stärken und Schwächen der Programme gegenseitig zu nutzen, im Sinn einer „komplementären Zusammenschau“, die „problematische Einseitigkeiten vermeiden hilft.“<sup>592</sup>

Allem voran steht die Frage, wie man Religion lernen und damit auch lehren kann. Ob dieses Lernen zu Glauben führt, kann nicht gesagt werden. Es können lediglich religiöse Lernprozesse initiiert und begleitet werden. Damit ist offensichtlich, dass religiöses Lernen ein längerer Prozess ist,

---

<sup>591</sup> Die empirische Basis ist von jeher nicht breit. Grethlein nennt die Kinder- und Jugendforschung hinsichtlich Religion immer noch defizitär. Ders. (2005) Fachdidaktik Religion. S. 271. Neuere Erhebungen sind z.B. Ziegler (2006) Jesus; Büttner (2002) Jesus hilft! zur Christologie von Kindern und Jugendlichen. Siehe dazu auch die Rezension von Woyke (2007) Der historische Jesus...

<sup>592</sup> Grethlein/Lück (2006) Religion in der Grundschule. S. 95.

der sich über viele (Schul-)Jahre hinziehen kann und auch soll.<sup>593</sup> Bedenkt man die verschiedenen Entwicklungsphasen von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter, wird das prozesshafte Lernen ein Grundgedanke jeglicher (Religions-)Pädagogik. Trotzdem kann nicht der Schluss gezogen werden, dass Religiosität oder Glaube dadurch entsteht. So wie sie sich auch ohne jegliche religiöse Erziehung entwickeln kann, ist eine „gelernte Religiosität“ nicht zwangsläufig gegeben. Die verschiedenen Konzeptionen der letzten sechzig Jahre wechselten sich nicht in dem Sinn ab, dass die folgende die vorhergehende ablöst und zum Verschwinden bringt, sondern eher dahingehend, dass Übergänge und auch Rückgriffe die Regel sind. Gleichzeitig unterrichten Lehrer verschiedener Generationen (und damit Vertreter verschiedener Konzeptionen) im Laufe eines Schülerlebens, so dass jeder Schüler mehrere Konzeptionen kennen lernen könnte. Die verschiedenen religiösen Angebote mögen sich wiederum positiv auf die Entwicklung von Religiosität auswirken, da sie verschiedenen Bedürfnissen von Schülern entgegenkommen. Der Nipkow'sche Gedanke der komplementären Zusammenschaus<sup>594</sup> könnte so, anders als ursprünglich gedacht, *im* Schüler wirksam werden.

Aus allen religionspädagogischen Bemühungen kristallisierten sich vier idealtypische Hauptströmungen heraus, die als Konzeptionen zu verstehen sind.<sup>595</sup>

## 7.1 Evangelische Unterweisung oder Verkündigung

Vorläufer jeglicher Konzeptionen ist die *Evangelische Unterweisung*.<sup>596</sup> Bereits 1929, lange vor der grundgesetzlichen Verankerung, hat Gerhard Bohne ein an der „Dialektischen Theologie“ orientiertes Religions-

---

<sup>593</sup> Vgl. den symboldidaktischen Unterricht, s.u.

<sup>594</sup> Vgl. Nipkow (1998) Bildung 2, S. 252. Nipkow spricht von einer „schichtförmigen Überlagerung und Verschiebung der Prioritäten“ mehrerer didaktischer Ansätze.

<sup>595</sup> Vgl. im Folgenden: Grethlein (2005) Fachdidaktik Religion; Grethlein/Lück (2006) Religion in der Grundschule; Kunstmüller (2004) Religionspädagogik; Schweitzer (2006) Religionspädagogik. Lämmermann u.a. (2005) Arbeitsbuch Religionspädagogik.

<sup>596</sup> Hier kann man nicht von einem pädagogisch begründeten Konzept sprechen. In der Literatur verwischen sich die Bezeichnungen: einmal als Konzept, ein andermal als Methode benannt. Hier soll die Konzeptnähe betont werden.

unterrichtsverständnis vorgestellt. Beeinflusst von der Theologie Karl Barths, den Bezug Gottes zu den Menschen in den Mittelpunkt zu stellen, eine Vermengung von Kultur, Welt und Theologie nicht zuzulassen, veröffentlichte Bohne die Programmschrift „Das Wort Gottes und der Unterricht“.<sup>597</sup> Er sah den Religionsunterricht als Verkündigung. Es kann im Religionsunterricht nur um den von Gott gewirkten Glauben, nicht um Religion gehen, die menschliche Anlage ist. Daher ist das Wort Gottes die einzige Orientierung. Der Begriff der Spannung war für ihn zentral: „zwischen der menschlichen und der göttlichen Wirklichkeit“,<sup>598</sup> zwischen Religion und Kultur, zwischen Religionsunterricht und dem gesamten Bildungsvorgang. Er weiß, dass Religionsunterricht im Gesamt der Schule vom Gegenstand eine Sonderstellung her einnimmt, dass aber zugleich als Unterricht eine Trennung von Kultur und Erziehung nicht möglich ist, demzufolge es also weder eine Lösung noch eine Synthese von „Religion und Kultur, Erziehung und Schule geben kann.“<sup>599</sup> Er kann folglich kein rationales Erziehungsziel formulieren, sondern zentral ist für ihn „die Entscheidung der Schüler zum Glauben.“<sup>600</sup> Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Gebet waren die Instrumente. Seine Bewährung fand dieses Konzept während der Zeit des Nationalsozialismus durch die kritische Haltung zur Kultur, hier insbesondere der völkisch-germanischen Heldenägeln.

Nach dem zweiten Weltkrieg hat sich die Evangelische Unterweisung durch die kleine Programmschrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“<sup>601</sup> von Helmuth Kittel als das Konzept für den Religionsunterricht bis in die 60er Jahre hinein etabliert und wurde durch sie geprägt. In ihrem Gefolge wurde die kirchliche Bevollmächtigung für die Lehrenden eingeführt.

---

<sup>597</sup> Bohne (1964) Das Wort Gottes und der Unterricht. Erstauflage 1929, wirkmächtig 1931.

<sup>598</sup> Bohne (1964) Das Wort Gottes und der Unterricht. S. 9.

<sup>599</sup> Grethlein (2005) Fachdidaktik Religion. S. 238.

<sup>600</sup> Kunstmann (2004) Religionspädagogik. S. 52. Grethlein bemerkt, dass Entscheidungen erst im Jugendalter sinnvoll sind, nicht jedoch in der Grundschule. (2005) Fachdidaktik Religion. S. 239.

<sup>601</sup> Kittel (1947) Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung. Wolfenbüttel-Hannover.

Der Religionslehrer erhält eine zentrale Rolle: zum einen ist er Vertreter der Kirche in der Schule, zum anderen soll er mit seiner ganzen Person seine Überzeugung repräsentieren und die Spannung zwischen dem biblischen Wort und der Übertragung in die Welt für die Schüler auflösen. Die Lebenswelt der Schüler mit ihren Fragen, Sorgen und Bedürfnissen bleibt dabei unberücksichtigt. Schüler sind vorwiegend „passive Empfänger der Glaubensbotschaft (...) Glauben und Lebenserfahrung bleiben getrennt.“<sup>602</sup>

## 7.2 Der hermeneutische Religionsunterricht

Die einseitig theologisch-kirchliche Begründung wurde in den späten fünfziger Jahren zunehmend als problematisch verstanden. Eine schulische Begründung wurde mehr und mehr gefordert, sollte der Religionsunterricht erhalten bleiben, denn eine „geschlossene christliche Glaubenskultur“ und eine gesellschaftliche Verankerung waren nunmehr weggeflogen. Religion war hinsichtlich der modernen Lebensweise gefragt, die durch Wirtschaftswunder, Technisierung und die Nach-Adenauer-Ära, geprägt war. Das konnte der Verkündigungsunterricht nicht leisten.

Rudolf Bultmann verlangte schon frühzeitig, dass Schule sich „nicht das Recht nehmen lassen darf, den Religionsunterricht aus eigener Kraft und unter eigenen Bildungsansprüchen zu erteilen. (...) Der Religionsunterricht soll nicht Glauben bewirken, sondern der Schüler soll im Religionsunterricht *den Glauben verstehen lernen*.“<sup>603</sup> Bedingungen dafür sind Selbstverständnis und Traditionskenntnisse. Dafür ist die theologische Hermeneutik als Wissenschaft leitend, da sie den existentialen Gehalt der biblischen Botschaft offen legt. Als historisches Dokument zeigt das Neue Testament keine „objektive“ Wahrheit, sondern enthält Antworten von Menschen auf Fragen nach sich selbst.<sup>604</sup>

Die Überlegungen Bultmanns wurden von Martin Stallmann<sup>605</sup> für den Religionsunterricht umgesetzt. Schüler sollen, so der allgemeine Tenor

---

<sup>602</sup> Kunstmann (2004) Religionspädagogik. S. 53.

<sup>603</sup> Lämmermann u.a. (2005) Arbeitsbuch Religionspädagogik. S. 156. (Kursiv im Original)

<sup>604</sup> Vgl. Lämmermann u.a. (2005) Arbeitsbuch Religionspädagogik. S. 155f.

<sup>605</sup> Stallmann (1958) Christentum und Schule.

der damaligen Schulpädagogik, befähigt werden, Überlieferungsgut auszulegen und den Traditionszusammenhang herzustellen, um einem Traditionsverlust entgegen zu wirken. Eine Rückwärtsgewandtheit oder gar Reaktion ist damit nicht gemeint. Immer soll dies in einem existentiellen Sinn erfolgen, d.h. der Schüler soll zu sich selbst finden. Durch dieses Konzept konnte sich der Religionsunterricht als eigenständiges Fach innerhalb der Schullandschaft behaupten.

Auch in einem Unterricht, der als „Einführung in die christlich geprägte Kultur“<sup>606</sup> verstanden wurde und wird, stand immer noch die Bibel im Mittelpunkt, die durch die historisch-kritische Exegese kein naives Geschichtenbuch mehr sein konnte. Vielmehr sollte durch sie die „historischen Alternativen“ zu aktuellen Situationen dargelegt, durch Einführungen in den Traditionszusammenhang bisherige Gestaltung des Lebens erfahrbar werden. Zugleich aber können „in solchen Konfrontationen (...) SchülerInnen zunächst die Relativität und die *Fragwürdigkeit* alles Geschichtlichen, einschließlich ihrer eigenen *Geschichtlichkeit*, entdecken.“<sup>607</sup> Das Vorverständnis von Lehrer und Schüler ist hierbei für die Frage leitend. Die Entwicklung der Fragefähigkeit und Fragehaltung ist damit ein großes Verdienst dieser Konzeption. Allerdings werden die Fragen eher am Text orientiert, und der Lehrer ist der Antwortgeber, weil er als Wissenschaftler und Hermeneut verstanden wird.

Vor allem Schüler der Oberstufen konnten von diesem textorientierten Unterricht profitieren. Für die Grundschule wurde der Schwerpunkt nicht auf Exegese, sondern auf Erzählungen<sup>608</sup> gelegt. Die Lehrkraft sollte sie um historische Hintergrundinformationen ergänzen und auf Wundergeschichten verzichten, um nicht „den Hang von Kindern zu Mythizismen“<sup>609</sup> zu verstärken.

---

<sup>606</sup> Kunstmann (2004) Religionspädagogik. S. 53.

<sup>607</sup> Lämmermann u.a. (2005) Arbeitsbuch Religionspädagogik. S. 156.

<sup>608</sup> Adam stellt dagegen deutlich heraus, dass Erzählen zur Zeit des hermeneutischen Religionsunterrichts eher kritisch bis ablehnend betrachtet wurde, als einlullend, verdummend und lähmend. Erst 1973 wurde der Begriff der „narrativen Theologie“ durch Aufsätze von W. Heinrich und J. B. Metz geprägt und die Erzählstruktur der Bibel in den Blick und als Vorbild genommen, ihre hermeneutische Bedeutung „entdeckt“. Im Folgenden wurden Kriterien für die Gestaltung von Erzählungen entwickelt. Vgl. Adam (1995) Erzählen – eine notwendige Sprachform des Glaubens.

<sup>609</sup> Lämmermann u.a. (2005) Arbeitsbuch Religionspädagogik. S. 157.

Die Lebenswelt der Schüler wurde dabei wiederum unzureichend berücksichtigt, weil einseitig christlich-kirchliche Inhalte im Vordergrund standen. Es gab noch immer eine enge Verflechtung von Religionsunterricht und Verkündigung, im Sinne von sonntäglicher Predigt. Zunehmend sind neben den traditionellen neuen liturgischen Formen gefragt, die an den „Übergängen des Lebens“ die Bedeutung des Wort Gottes *für* das Leben offen legen. Außerdem fehlt die Auseinandersetzung mit nicht-christlichen Religionen.

Bei der Behandlung des Schöpfungsthemas wurden z.B. von Günter Stachel<sup>610</sup> weiterführende Themen, wie Missbrauch der Schöpfung und Umweltschutz, eingebracht, die auf das, was Kinder vorfinden und berührt, eingehen. Weiterentwicklungen des hermeneutischen Religionsunterrichts bzw. Konzeptionsüberschreitungen zum problemorientierten Religionsunterricht können hieraus abgeleitet werden.<sup>611</sup>

### 7.3 Der problemorientierte Religionsunterricht

„Muß die Bibel immer noch im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?“<sup>612</sup> fragte Hans-Bernhard Kaufmann bereits 1966 und löste damit eine breite Diskussion über die ausschließliche Orientierung an Bibel und Exegese aus.

Die gesellschaftlichen Fragen und Bedingungen führten dazu, dass sich immer mehr Schüler vom Unterricht abmeldeten<sup>613</sup>, weil ihnen ein lebensweltlicher Bezug des Wort Gottes in der Gegenwart fehlte. Die selbstverständliche Autorität der Bibel wurde wie alle Autoritäten und Traditionen in Frage gestellt. Im Zuge der Hippie-Bewegung und der daraus folgenden 68er-Revolution vernahm man den Satz „Unter den Talaren / der Muff von tausend Jahren“, der das Lebensgefühl deutlich widerspiegelt.

In der pädagogischen Diskussion wurde die Curriculum-Didaktik behandelt, die eine Lernzielorientierung vorgab. Nunmehr sollte es um eine

---

<sup>610</sup> Vgl. Grethlein (2006) Religion in der Grundschule. S. 101, mit Bezug auf Stachel (1995) Schöpfung – Erhalt der Lebensgrundlagen.

<sup>611</sup> Vgl. Grethlein (2006) Religion in der Grundschule. S. 101.

<sup>612</sup> Kaufmann (1966) Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?

<sup>613</sup> Kaufmann spricht von „epidemischen Abmeldungen in manchen Gegenden“. Ders. (1973) Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche. S. 23.

Befähigung junger Menschen gehen, den konkreten gegenwärtigen und zukünftigen Problemen, Situationen und Anforderungen gewachsen zu sein. Eine humanistische, anthropologisch-soziologische Wissenschaftsorientierung stand dabei im Hintergrund.

Für den Religionsunterricht sollte nicht Glauben, sondern eine religiöse Sozialisation das Ziel sein, wobei die gegenwärtigen und zukünftigen Probleme den Fragehintergrund bilden, die Bedeutung von Bibel, Glauben und christlicher Tradition herauszuarbeiten. Lebenswirklichkeit und Selbstverständnis waren die Stichworte, die bis heute als „klassische Formulierungen für die moderne Aufgabe der RP [Religionspädagogik]“<sup>614</sup> gelten. Allerdings standen wiederum nicht die eigentlichen Probleme oder Fragen der Schüler im Vordergrund, sondern vielmehr die gesellschaftlich ausgemachten und die vermuteten Probleme der Schüler. So ging es eher um ein Verhalten in der Welt, das die ethische Dimension des Religionsunterrichts betonte. Der Religionsunterricht wurde damit zugleich ein Diskussionsort im Fächerkanon. Der Lehrer war nun als Moderator und Diskussionsleiter gefragt. Demzufolge konnte man sich einen Lehrer ohne kirchliche Anbindung vorstellen.

Für den Religionsunterricht wurden zahlreiche Unterrichtsmodelle entworfen, zur Erschließung von Themen und Problemen, die nicht zum traditionellen theologischen Bestand gehörten. Gerade hierin zeigten sich bald die Schwierigkeiten des problemorientierten Religionsunterrichts: viele Unterrichtsmodelle waren theologisch wenig durchdacht und eine Häufung der Problemstellungen langweilte die Schüler. Eine spezifisch religiöse Antwort wurde im Religionsunterricht offensichtlich nicht ausreichend herausgearbeitet, so dass sich folgende Frage ergab: „Besteht nicht die Gefahr, dass der problemorientierte Religionsunterricht in einer ‚Schule für alle‘ ein ‚Unterricht für alles‘ wird und dadurch seine fachspezifischen Merkmale und damit seine pädagogische Berechtigung verliert?“<sup>615</sup> Bei einer Besinnung auf den theologischen Rückbezug kann dies vermieden werden. Kaufmann hatte bei aller Problemorientierung

---

<sup>614</sup> Kunstmann (2004) Religionspädagogik. S. 56.

<sup>615</sup> Heinemann (2002) Mit Kindern über Gott und die Welt nachdenken. S. 74, mit Bezug auf Biehl (1973) Zur Funktion der Theologie. S. 64. Halbfas nahm diesen Gedanken Biehls zur Kritik am problemorientierten Religionsunterricht auf. In: Halbfas (1982) Das dritte Auge. S. 19.

betont: „Die konstitutive Bedeutung der Bibel für die Kirche und den Glauben soll damit keineswegs in Frage gestellt, sondern im Gegenteil neu hervorgehoben werden.“<sup>616</sup>

Die Stärke der Konzeption liegt trotz des gesellschaftlichen Problembezuugs vor allem in der Schülerorientierung, die vom Lehrer zugleich verlangt, jugendsoziologische und entwicklungspsychologische Forschungen in seine Unterrichtsgestaltung und Zielformulierung mit einzubeziehen. Dabei war eine Umsetzung im Sekundarschulbereich leichter realisierbar. Der kommunikative Aspekt eines derart gestalteten Religionsunterrichts, so betont Grethlein, entspricht „der kommunikativen Bestimmung des *Evangeliums* (...); vielmehr wird von kommunikativen Begegnungen erzählt, in denen Jesus das Evangelium jeweils konkret auf seine Gesprächspartner bezogen zur Sprache brachte.“<sup>617</sup> Damit ist eine pädagogische und eine theologische Begründung möglich.

## 7.4 Religionsunterricht als Symbolidaktik

Die textbasierte oder problemorientierte Kommunikation im Unterricht ist intellektuell anspruchsvoll und für die Grundschule nur bedingt umsetzbar. So konnte die Anfang der 80er Jahre entwickelte Symbolidaktik, die zunächst der katholische Religionspädagoge Hubertus Halbfas in seinem Grundlagenwerk „Das dritte Auge“<sup>618</sup> darlegte, großen Anklang in der Grundschule finden. Er entwickelte Schulbücher, die auch bei evangelischen Religionspädagogen gerne genutzt wurden. Vor allem die Lehrerhandbücher enthalten „reiches religionswissenschaftliches, historisches und pädagogisches Material, das auf jeden Fall für die Unterrichtsvorbereitung nützlich ist, auch wenn man den religionswissenschaftlichen und psychologischen Ansatz nicht teilt.“<sup>619</sup>

Grundlage seiner Symbolidaktik ist im Rückgriff auf Paul Tillich das Verständnis von Religiosität als anthropologische Grundausrüstung, wo sich Religiosität zeigt als „das Ergriffensein von dem, was uns unbedingt

---

<sup>616</sup> Kaufmann (1973) Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? S. 23.

<sup>617</sup> Grethlein (2005) Fachdidaktik Religion. S. 252.

<sup>618</sup> Halbfas (1982) Das dritte Auge.

<sup>619</sup> Grethlein (2006) Religion in der Grundschule. S. 105.

angeht.“<sup>620</sup> Dieser weite Religionsbegriff öffnet den Religionsunterricht für die Behandlung anderer Religionen, „im Sinne einer sorgfältig informierenden und interpretierenden Religionskunde“, und „im vergleichenden Umgang mit biblischen Texten und kirchlicher Religiosität.“<sup>621</sup>

Des Weiteren öffnet Halbfas den Religionsunterricht für eine nicht-kognitive Dimension von Religion, den Symbolen. Die Bedeutung von Symbolen soll durch die Schärfung des Symbolsinns<sup>622</sup> herausgearbeitet werden, ihr Symbolgehalt keinesfalls jedoch durch analytische oder kognitive Weise rekonstruiert werden, um nicht die unmittelbare Gültigkeit der Symbole zu zerstören.<sup>623</sup> In einer technisierten Welt muss in einem Prozess der „Alphabetisierung des Symbolsinns“<sup>624</sup> die Sprache der Symbole für den ganzen Menschen erfassbar werden. Symbole sind mehrdeutige Zeichen und damit Bedeutungsträger, Ausdrucks- und Kommunikationsmittel, schließen die Kategorie des Mythischen ein, sie transportieren tieferen Sinn und verweisen auf Transzendenten, sind „Weg und Erkenntnismodus des Unbewußten.“<sup>625</sup> Symbole sollen als „Sprache der Seele“ und als „Sprache der Religionen“ zur Geltung kommen.<sup>626</sup> In dieser offenen Haltung begründet sich auch die Verwendung von indischen Mandalas im Unterricht. Halbfas’ Ansatz ist von der hermeneutischen Konzeption her entstanden, da Symbole vom Vorverständnis her interpretiert und erschlossen werden müssen. Eine kritische Distanz wird hierzu allerdings nicht aufgebaut, der Lehrer gibt Interpretationshilfen und ist der Hermeneut.

Auf evangelischer Seite hat Peter Biehl einen symboldidaktischen Ansatz entwickelt, der allerdings von den Problemen der Schüler ausgeht. Er unterscheidet stärker zwischen lebensweltlichen, religiösen und christlichen Symbolen.<sup>627</sup> In der Lebenswelt der Schüler begegnen ihnen Symbole, teils

---

<sup>620</sup> Grethlein (2005) Fachdidaktik Religion. S. 257.

<sup>621</sup> Grethlein (1998) Religionspädagogik. S. 169, mit Bezug auf Halbfas (1969) Fundamentalkatechetik. S. 246.

<sup>622</sup> Halbfas (1982) Das dritte Auge. S. 86.

<sup>623</sup> Vgl. Halbfas (1982) Das dritte Auge. S 86.

<sup>624</sup> Halbfas (1982) Das dritte Auge. S. 118.

<sup>625</sup> Vgl. Halbfas (1982) Das dritte Auge. Hier S. 105.

<sup>626</sup> Schweitzer (2006) Religionspädagogik. S. 162.

<sup>627</sup> Vgl. Schweitzer (2006) Religionspädagogik. S. 162.

gesellschaftlich vermittelt, teils selbst neu geschaffen, mit denen sie negative wie positive Lebens-Erfahrungen machen können. Hier setzt Biehls Didaktik an, indem die teils ambivalenten Erfahrungen mit Symbolen in einer kritischen Symbolkunde bearbeitet werden. Erfahrung ist „interpretiert als ein Prozess wechselseitiger Erschließung von innerer und äußerer Wirklichkeit.“<sup>628</sup> Symbole transportieren Erfahrungen und bieten Erfahrungsmöglichkeiten. Auch christliche Symbole können und sollen in diesem wechselseitigen Austausch über die Alltagserfahrungen hinaus neue Erfahrungen ermöglichen. Symbole haben Verweisungscharakter und geben zu lernen, wie Biehl in drei aufeinander aufbauenden Bänden seiner Symboldidaktik darlegt.<sup>629</sup> Religionsunterricht ist dabei der Ort, „an dem wir gemeinsam Erfahrungen verstehen und deuten sowie durch Handeln und Gestalten gemeinsame Erfahrungen machen können.“ Hier kann man probieren, ob „Geschichten und Symbole (...) zu unserer Erfahrung passen.“<sup>630</sup> Im nächsten Schritt wird mit Hilfe analytischer Verfahren die theologische Urteilsfähigkeit gefördert, indem christlich-biblische Traditionen daraufhin kritisch befragt werden. „Religionsunterricht ist daher der Ort, an dem wir gemeinsam das Fragen lernen. Fragen-Lernen ist eine der wichtigsten Aufgaben des Religionsunterrichts.“<sup>631</sup> Der Lehrer bietet die Möglichkeiten des kreativen Umgangs und entsprechende Medien an, damit Schüler die Symbole „in ihrem anthropologischen und religiösen Sinn“ erschließen und einen „spezifisch theologischen Sinn“ gewinnen können.<sup>632</sup>

## 7.5 Neuere Entwicklungen

Die Beschreibung der Konzeptionen in idealtypischer Weise soll deutlich machen, dass sich im Rückblick vieles klarer darstellt. Sie sind vor allem „als sich einander ergänzende Möglichkeiten, Religionsunterricht

---

<sup>628</sup> Lämmermann u.a. (2005) Arbeitsbuch Religionspädagogik. S. 172.

<sup>629</sup> Biehl (1989) Symbole geben zu lernen. Ders. (1993) Symbole geben zu lernen II. Ders. (1999) Festsymbole.

<sup>630</sup> Biehl (2002) Didaktische Ansätze für den Religionsunterricht. S. 144f.

<sup>631</sup> Biehl (2002) Didaktische Ansätze für den Religionsunterricht. S. 141.

<sup>632</sup> Vgl. Biehl (2002) Didaktische Ansätze für den Religionsunterricht. S. 150.

zu begründen und didaktisch zu verantworten“<sup>633</sup> zu verstehen.<sup>634</sup> In der Praxis des Religionsunterrichts gab es daher immer schon Mischformen. Verzichtet wurde auf die Darstellung des sogenannten therapeutischen oder sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts, denn er gilt als Unterform des problemorientierten Religionsunterrichts. Er hatte weniger die gesellschaftlichen Probleme als vielmehr die Probleme der Schüler im Blick und setzte konsequent dort an. Ebenso wurde die Korrelationsdidaktik nicht weiter ausgeführt, obwohl dieser (katholische) Ansatz der gegenseitigen Abbildbarkeit von christlichen Traditionen und gegenwärtigen Erfahrungen der Schüler<sup>635</sup> großen Einfluss bis heute hat und auch Spuren in der Kindertheologie zeichnet.<sup>636</sup>

Seit etwa den achtziger Jahren hat sich die Religionspädagogik nicht mehr in in der beschriebenen idealtypischen Weise weiterentwickelt. Mehr und mehr wurde deutlich, dass verschiedene Aspekte der einzelnen Konzeptionen in einer veränderten Schullandschaft mit veränderten Schülern sinnvoll miteinander kooperieren oder herausgelöst und in neuen Zusammenhängen eingesetzt werden können, es kam eher zu einer Vervielfältigung.<sup>637</sup> Daraus haben sich in den neunziger Jahren mehrere Strömungen (man spricht im Zusammenhang mit Kindertheologie auch von Paradig-

---

<sup>633</sup> Grethlein/Lück (2006) Religion in der Grundschule. S. 95.

<sup>634</sup> Eine Darstellung in dieser Weise, als „Abfolge“ von Konzeptionen, wird daher mehr und mehr als unzureichend abgelehnt. Vgl. Schweitzer (2006) Religionspädagogik. S. 146f, mit Bezug auf Mette/Schweitzer (2002) Neuere Religionsdidaktik im Überblick. Um die Lehrerrolle in den Blick zu nehmen wird die Darstellungsform beibehalten, die Problematisierung aber gesehen.

<sup>635</sup> Die Korrelationsdidaktik steht mit dem Traditionssabbruch in der Spannung, dass immer weniger Anknüpfungspunkte abbildhaft gegeben sind. Vgl. dazu Hilger/Reilly (1993) Religionsunterricht im Abseits?

<sup>636</sup> Boschki sieht eine Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik in einem dialogisch orientierten Religionsunterricht. Vgl. Boschki (1998) Dialogisch-creative Religionsdidaktik. Freudenberger-Lötz bezieht die abduktive Korrelation als Theorieansatz für das Einbringen „gewagter Hypothesen“ in theologischen Gesprächen mit Kindern ein: „Sie erlauben Lernen von Neuem aus Altem – und umgekehrt.“ Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 50f.

<sup>637</sup> Biehl spricht von sich ergänzenden „didaktischen Strukturen“. Vgl. Biehl (1996) Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts. In die Unterrichtsplanung für einen gelingenden Religionsunterricht wird daher nicht nur eine didaktische Struktur einbezogen, sondern es wird mehrdimensional verfahren. Vgl. Kliemann (2006) Religionsunterricht kann gelingen. S. 169.

ma<sup>638</sup>) gebildet, die als parallele oder gar konkurrierende Richtungen wahrgenommen werden. Im Folgenden wird deshalb der performative Religionsunterricht genauer betrachtet, für das Theologisieren mit Kindern wird auf die ausführliche Darstellung in Kapitel 2, und weiterhin den Kapiteln 3 und 9 verwiesen. Für beide „Modelle“ des Religionsunterrichts wird gefragt, ob sie sich als Konzeptionen, im Sinne der bereits dargestellten, verstehen lassen. Wegen der „noch ausstehenden Positionierung des kindertheologischen Ansatzes gegenüber dem Projekt eines performativen Religionsunterrichts“<sup>639</sup> wird dieser ebenfalls ausführlich dargestellt.

Vorangestellt wird eine Schilderung der „Elementarisierung als didaktisches Prinzip“<sup>640</sup> in der Vorbereitung des Religionsunterrichts. Von ihr sind wichtige Impulse für die Weiterentwicklung in der Religionspädagogik ausgegangen.

## 7.6 Elementarisierung

Das Wort „elementar“ bedeutet grundlegend oder wesentlich, urwüchsig und naturbedingt, den Grund, den Anfang, die Natur betreffend, das, was selbst einem Anfänger und Unerfahrenen geläufig ist<sup>641</sup> oder sein sollte. In der allgemeinen bildungstheoretisch orientierten Pädagogik war es Wolfgang Klafki, der im Rahmen der didaktischen Analyse Schüler und

---

<sup>638</sup> Z.B. Schluß (2005) Ein Vorschlag. S. 23.

<sup>639</sup> Büttner (2007) Kinder-Theologie. S. 223. Im Jahrbuch für Kindertheologie Band 6 nimmt Kraft die geforderte Neubewertung der beiden Ansätze vor und macht deutlich, dass Theologisieren mit Kindern eher eine Vorbedingung für das Verstehen der im performativen Ansatz probehandelnd inszenierten religiösen Praxis ist, denn „das performative Programm betont den unauflösbar zusammenhang von Erleben und Reflexion, religiöser Rede und Reden über Religion.“ (S. 118) Theologisieren beschreibt einen eigenen (Sprach-)Raum (...), der als Praxis religiöser Kommunikation auf die „probeweise“ Anwendung religiöser Deutungen im Blick auf Alltagserfahrungen zielt. (...) Theologisieren (...) eröffnet Lernerfahrungen, die zur Teilhabe an der „Praxis Religion“ befähigen.“ (S. 119). Kraft (2007) Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht. Die vorliegende Darstellung wird durch diese Neubewertung jedoch nicht obsolet.

<sup>640</sup> Freudenberger-Lötz (2003) Religiöse Bildung in der Schuleingangsstufe. S. 256.

<sup>641</sup> Artikel elementar/das Elementare (2007) Duden – das große Fremdwörterbuch. S. 385.

Sache bewusst aufeinander bezogen hat, was zu einer wechselseitigen Erschließung führen soll.<sup>642</sup>

Für die Religionspädagogik hat vor allem Karl Ernst Nipkow den bildungstheoretischen Anspruch aufgenommen und weitergeführt. Elementarisierung sollte nun nicht mehr, wie in den Anfängen, auf Bibel-Didaktik beschränkt bleiben, sondern Religionsunterricht in seiner ganzen Breite betreffen.<sup>643</sup> Dabei geht es nicht darum, Inhalte zu reduzieren, um sie auch für (kleinere) Kinder fassbar zu machen, was dazu führen kann, dass Inhalte verfälscht werden. „Elementarisierung bedeutet, die konstitutiven Grundbestandteile, die ein geistiges Gebilde charakterisieren, und die mit ihnen verbundenen elementaren Erfahrungen zu benennen“,<sup>644</sup> also „Inhalte von Schülerinnen und Schülern her zu bedenken und die Interessen der Schüler von den Inhalten her zu bedenken.“<sup>645</sup>

In der Unterrichtsplanung sollen nach Friedrich Schweitzer fünf Fragedimensionen<sup>646</sup> der Erschließung dienen, die nur analytisch voneinander zu trennen sind und in der Anwendung aufeinander bezogen bleiben.<sup>647</sup> Er sieht sie als einen Kreis, in den an jeder beliebigen Stelle eingestiegen werden kann, ohne dabei die anderen Dimensionen zu vernachlässigen.<sup>648</sup>

---

<sup>642</sup> Vgl. Schweitzer (2003) Elementarisierung in der religiösen didaktischen Diskussion. S. 203ff. Mit Bezug auf Klafki (1959) Das pädagogische Problem des Elementaren.

<sup>643</sup> Vgl. Nipkow (1986) Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung.

<sup>644</sup> Kurz (2002) Meditation. In: Adam/Lachmann (2002a) S. 361.

<sup>645</sup> Meyer-Blanck (2005) in: Baumann u.a. (2005). S. 74.

<sup>646</sup> Nipkow hat zunächst vier Fragen formuliert, die der Erschließung des Elementaren dienen: nach den elementaren Wahrheiten, den elementaren Strukturen, den elementaren Erfahrungen und den elementaren Anfängen. Vgl. Nipkow (1986) Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, und ders. (1982) Grundfragen der Religionspädagogik. S. 185. Sie wurden von Schweitzer nach den Erfahrungen mit der Elementarisierung verändert und mit der Frage nach den elementaren Lernformen auf fünf erweitert. Elementare Anfänge wurde in elementare Zugänge umformuliert. Vgl. Schweitzer (2003) Elementarisierung. S. 14.

<sup>647</sup> Schweitzer (2003) Elementarisierung. S. 14. Für die folgende Darstellung vgl. S. 14 – 29.

<sup>648</sup> Vgl. Schweitzer (2006) Religionspädagogik. S. 184.

- Die Frage nach den *elementaren Strukturen* betrifft die Stoffauswahl, die wesentlichen inhaltlichen Elemente des konkreten Themas und seine fachwissenschaftliche Bearbeitung, verstanden als didaktische Konzentration. Der Lehrer selbst muss sich hierbei von einem Text ansprechen lassen und Vermutungen anstellen, ob und wie Schüler zum ausgewählten Thema oder Text einen Zugang finden können.
- Die Frage nach den *elementaren Erfahrungen* ist zunächst auf die lebensweltliche Bedeutung des Themas für die Schüler bezogen. Sie gilt es sorgsam wahrzunehmen und im folgenden differenziert zu betrachten. Weiter ist von Erfahrungen der Menschen auszugehen, die im Text beschrieben werden, von den Erfahrungen des Verfassers der biblischen Texte, den Erfahrungen aus der Wirkgeschichte der Texte und den Erfahrungen unterschiedlicher Interessengruppen mit einem Thema oder Text.<sup>649</sup>
- Die Frage nach den *elementaren Zugängen* zielt auf die Fähigkeit des Lehrers, die je eigenen kindlichen Verstehens- und Deutungsweisen wahrzunehmen, anzuerkennen und in den Unterricht aufzunehmen. Religionsunterricht muss an das Verstehen der Kinder anknüpfen und es durch konstruktive Angebote fördern. Entwicklungstheorien können hierzu eine Hilfestellung sein, um dem Perspektivwechsel gerecht zu werden und einerseits eine Überforderung wie andererseits eine Unterforderung der Schüler zu vermeiden.<sup>650</sup>
- Die Frage nach den *elementaren Wahrheiten* berührt die Wahrheit, die ein Text oder Thema für den Einzelnen bereithält. Nicht die faktischen Wahrheiten werden gesucht, sondern: Was ist die grundlegende Bedeutung, welche Aussagen sind leitend? Die Suche der Schüler soll unterstützt werden im gleichen Maß, wie sich der Lehrer den Fragen der Schüler stellt. Dafür muss er vorab für sich selbst die Wahrheitsfrage (fachlichwissenschaftlich und persönlich) klären.

---

<sup>649</sup> Vgl. für diesen Abschnitt auch Hanisch (2007) Unterrichtsplanung im Fach Religion. S. 147.

<sup>650</sup> Vgl. für diesen Abschnitt auch Freudenberger-Lötz (2003) Religiöse Bildung. S. 257.

- Die Frage nach den *elementaren Lernformen* schließlich umfasst Aspekte des handlungs- und erfahrungsbezogenen Lernens.<sup>651</sup> Über die Inhalte hinaus verweist sie auf die Bedeutung der methodischen Gestaltung des Unterrichts und hat Perspektiven für Schulentwicklung und Schulkultur im Blick, ohne dies zu überschätzen. Elementare Lernformen genügen den Kriterien des Lebens- und Handlungsbezugs, den existenziellen Herausforderungen, der Perspektivenübernahme, vom anderen her sehen lernen, der Subjektorientierung und dem eigenen Entdecken. Sie entfalten sich
- im Erzählen – Erzählungen laden zur Auseinandersetzung und Stellungnahme ein;<sup>652</sup>
- im Gespräch – vor allem das sich an vermeintlichen Nebensächlichkeiten entzündende Gespräch ist hier gemeint. Der Lehrer muss sensibel wahrnehmen, wo etwas für die Schüler Bedeutsames angesprochen wurde, was sie existenziell berührt und eine Klärung (des Sachverhalts) verlangt. Eine elementare Frage ist z.B. die Theodizeefrage;
- in der Kindertheologie – hier ist das Gespräch selbst das Ziel, das der gemeinsamen Suche nach Wahrheit dient<sup>653</sup> und der wirklichkeitskonstruierenden Spekulationsfreude der Schüler. Die Eigenständigkeit kindlichen Denkens wird gewürdigt;
- in der Verantwortungsübernahme – moralisches Lernen vollzieht sich weniger im gedanklichen Durchdringen als im Handeln, so sie Erfahrung. Schüler übernehmen im schulischen und außerschulischen Bereich Verantwortung, die sie zur Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen führen. Dem diakonischen Lernen wird dabei eine große Bedeutung beigemessen;<sup>654</sup>

---

<sup>651</sup> Für diesen Abschnitt siehe besonders Schweitzer (2003) Elementarisierung nur der Inhalte – oder elementare Formen des Lernens.

<sup>652</sup> Zum Erzählen siehe auch Adam (2002) Erzählen.

<sup>653</sup> Schweitzer beschränkt sich in diesem Kontext auf diesen Stichpunkt. Ders. (2002) Elementarisierung nur der Inhalte. S. 194.

<sup>654</sup> Zum diakonischen Lernen siehe auch Hofmann (2007) Ist Diakonie lehrbar? und

- dem eigenen Tun – praktisches Tun vollzieht sich im künstlerischen Gestalten, im herstellenden Tun, im sozialen Helfen, aktiven Erkunden, spielerischem Handeln und anderem mehr und bezieht sich neben (außerschulischen) Projekten und Aktivitäten im diakonischen Bereich auf spezifisch religiös ausgerichtete Handlungsvollzüge. „Liturgische, festliche, meditative, religiös-ästhetische und symbolische Praxisformen“<sup>655</sup> werden angeführt. Elementares Lernen vollzieht sich durch die Konfrontation mit und in der Situation, die Erfahrung ermöglicht und nicht nur bespricht;
- und der kreativen Ästhetik – ein Lernen mit allen Sinnen nutzt die große Bandbreite neuerer Lernformen, wie z.B. kreatives Schreiben, Bildbetrachtungen, Hörbilder, eigenes Gestalten, Gedichte und Freiarbeit. Auch Aspekte der Spiel- und Theaterpädagogik oder der Bilddidaktik werden einbezogen. Der Beachtung des Körpers und seiner Wahrnehmungsfähigkeit als Element des elementaren Lernens wird Bedeutung beigemessen.<sup>656</sup>

Der Ansatz der Elementarisierung dient der sorgsamen Vorbereitung von Unterricht. Mit den fünf Fragedimensionen nach dem Elementaren im Lerngeschehen und unter Beachtung der vielfältigen Lernformen kann der Lehrer die unterrichtlichen Themen differenziert vorbereiten und planen. Gleichzeitig wird er durch das sorgfältige Vorgehen in der Lage sein, auf unvorhergesehene Situationen reagieren zu können. Allerdings muss der Lehrer die Entscheidung fällen, nach welcher elementaren Fragestellung er den Unterricht zuvorderst konzipiert, welche Schwerpunkte er setzt. Die didaktische Analyse ist für den Lehrer aber die „unzweifelhafte Stärke der Elementarisierung“<sup>657</sup>.

Elementarisierung bedeutet immer, ins Fragen zu kommen, sowohl auf der Lehrerseite als auch auf Schülerseite. Die vielfältigen Zugänge eröff-

---

Hanisch (2006) Diakonisch-soziales Lernen als Impuls zur Persönlichkeitsentwicklung.

<sup>655</sup> Schweitzer (2003) Elementarisierung nur der Inhalte. S. 197.

<sup>656</sup> Vgl. Schweitzer (2003) Elementarisierung nur der Inhalte. S. 198f mit Bezug auf den eigenen elementaren Ansatz von Zilleßen/Gerber (1997) Und der König stieg herab von seinem Thron. S. 22.

<sup>657</sup> Hanisch (2007) Unterrichtsplanung. S. 172.

nen fortwährend neue Dimensionen, die zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen. So könnte eine Definition von Elementarisierung lauten: grundlegend fragen lernen,<sup>658</sup> was sowohl Lehrer als auch Schüler betrifft. Elementarisierung ist eben kein „technisches Verfahren, sondern [es geht] um das Entwickeln einer bestimmten religionspädagogischen Grundhaltung.“<sup>659</sup>

Auf Schülerseite ist die Lernerzentrierung zu betonen. Ihr Verstehensprozess wird sehr differenziert in den Blick genommen und ihm ebenso differenziert begegnet.

Elementarisierung hat eine große Wirkung auf alle Bereiche des Religionsunterrichts: die Betonung der didaktischen Analyse als Vorbereitung für Religionsunterricht, in der Lernerzentrierung und nicht zuletzt darin, dass der Lehrer seine eigene Position klären oder sich ihr bewusst werden muss.

## 7.7 Die performative Religionspädagogik

Symbole, Rituale und Performanzen, „also () Handlungen, in denen sich das Ausgedrückte zugleich ereignet“,<sup>660</sup> so zeigten die Kulturwissenschaften auf, haben große Bedeutung für das Verstehen. Zeichendidaktik, Gestalt-pädagogik und Kulturwissenschaften sind Bezugspunkte des performativen Religionsunterrichts.<sup>661</sup>

Performativer Religionsunterricht ist eine „relativ neue Spielform der Religionspädagogik, die den Lernwegen und der Formgebung eine didaktische Priorität einräumt“,<sup>662</sup> und mit dem Themenheft des rhs' (Religionsunterricht an höheren Schulen) 1/2002 sowie dem Sammelband von Thomas Klie und Silke Leonhard 2003 eine größere Aufmerksamkeit erreichte. Schon hierin wurden verschiedene Positionen innerhalb dieses Ansatzes deutlich.

---

<sup>658</sup> Zilleßen/Gerber (1997) Und der König steigt vom Thron. S. 9. Schweitzer grenzt sich dagegen ab, weil er in der Fortführung der Frage eine Einengung sieht. Vgl. Schweitzer (2003) Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion. S. 217.

<sup>659</sup> Vgl. Kliemann (2006) Religionsunterricht kann gelingen. S. 167.

<sup>660</sup> Grethlein (2005) Fachdidaktik Religion. S. 264.

<sup>661</sup> Vgl. Domsgen (2005) Der performative Religionsunterricht – eine neue religionspädagogische Konzeption? S. 36 – 40.

<sup>662</sup> Klie (2006) Religion zu lernen geben. Online-Version S. 5.

Und zugleich entstand eine kontroverse Diskussion, was die Ziele des performativen Religionsunterricht sind, welche Gefahren er birgt und ob er als Konzeption überhaupt bestimmbar ist.

Bernhard Dressler konstatiert einen Traditionsabbruch bzw. Traditionsbruch<sup>663</sup> in Bezug auf Religion, und dabei eine „zunehmende(.) Ahnungslosigkeit gegenüber gelebter Religion“.<sup>664</sup> Christentum ist für die meisten Schüler mehr und mehr eine Fremdreligion geworden, „die in ihren Gehalten wie in ihren Gestalten allererst gezeigt und erschlossen werden muss, jedenfalls nicht mehr umstandslos zum Gegenstand eines Diskurses über ‚Religion‘ gemacht werden kann.“<sup>665</sup> Religion muss also erfahrbar gemacht werden, indem man Religion zeigt. Gerade weil ihnen das Gezeigte fremd ist, könnte bei den Schülern Interesse geweckt werden. Es soll im Unterricht zu unterrichtlicher Proberealität, Probehandeln und Probedenken kommen, die nicht nur eine Außenperspektive vermitteln, sondern Religion erfahrbar machen, um so gleichsam einen Zugang aus der Innenperspektive zu bekommen. Schüler sollen eigene religiöse Erfahrungen „in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition)“<sup>666</sup> machen können. Es geht darum die „ Möglichkeiten der praktischen Ingebrauchnahme von Religion zu eröffnen.“<sup>667</sup> Zugleich sollten reflexive Distanzspielräume gegeben sein. Denn dadurch wird einer „Kirche in der Schule“ entgegengewirkt. Diesem Verdacht, eine Art Evangelischer Unterweisung wieder einzuführen, kann Dressler am Beispiel des Gebets entgegenwirken: Nicht das gemeinsame Schulgebet ist gewollt, sondern im Sinne der Performance wird ausprobiert, wie ein Gebet vorgetragen wird, wie Stimme oder Körperhal-

---

<sup>663</sup> Leonhard verweist explizit darauf, dass mit dem von Dressler beschriebenen Traditionsbruch ein neuer Lehrstil erforderlich ist. Leonhard (2006) Wie lernen und lehren wir Religion? S. 2.

<sup>664</sup> Domsgen (2005) Der performative Religionsunterricht – eine neue religionspädagogische Konzeption? S. 35. Halbfas sprach noch nicht von Traditionsabbruch, jedoch von fehlenden Erfahrungen, weshalb Religionsunterricht selbst religiöse Praxis ermöglichen sollte. Der performative Religionsunterricht rückt das in den Mittelpunkt. Vgl. Klie (2003) Performativer Religionsunterricht. S. 173.

<sup>665</sup> Dressler (2002) Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. S. 13.

<sup>666</sup> Englert (2002) Performativer Religionsunterricht!? S. 32.

<sup>667</sup> Dressler (2002) Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. S. 14.

tung ein Gebet, einen Psalm, ein Lied verändern, was ein Gebet auszudrücken vermag. So ist denn auch Wahrnehmung ein Begriff, der für Klie von großer Bedeutung ist: „Religion zum Sprechen bringen ist mehr als das Reden über Religion. Ohne konkrete Wahrnehmungen von gelebter Religion ist religiöses Lernen nicht darstellbar.“<sup>668</sup>

Für Klie ist das gesteigerte ästhetische Bewusstsein der Schüler eine Aufforderung zu einer „szenischen Ausdehnung des Unterrichts“.<sup>669</sup> Das gilt insbesondere für den Religionsunterricht: „Inhalte, auch und gerade religiöse Inhalte, gibt es nicht ohne die sie bergenden Formen. Es gibt sie nur performativ – per formam. Lehrende können so gesehen nicht *nicht* inszenieren. Wohl aber können sie ihr Lehrstück gut oder weniger gut in Szene setzen.“<sup>670</sup> Gerade dadurch erhalten „Äußerlichkeiten“, wie Methoden „große Wichtigkeit (...) insofern sie für die konkrete Kommunikation von Bedeutung sind“, kritisiert Grethlein.<sup>671</sup>

Klie bezieht sich auf die Kommunikationswissenschaften: „’Performativ’ – so definieren die Kommunikationswissenschaften – nennt man eine sprachliche Handlung, bei der mit dem Verlauten bereits eine Wirklichkeit mitgesetzt ist. ,Performativ’ meint einen Sprech-Akt. Eine ,Performance’ ist zunächst einmal ganz allgemein eine Art *Ausdruckshandlung*.“<sup>672</sup> Er nimmt Bezug auf das Theater, das szenische Spiel. Das, was dadurch ausgedrückt wird, kann sowohl den Zuschauern als auch dem, der etwas darstellt, „zu sehr unterschiedlichen Deutungen Anlass“<sup>673</sup> geben. Klie speist den Inszenierungsgedanken aus mehreren Quellen: der Symbolidaktik – „Indem man sie unterrichtlich in Gebrauch nimmt, setzen ‚Symbole’ frei, was sie in sich gleichsam an religiöser Energie gespeichert haben“<sup>674</sup> – der poststrukturalistischen oder profanen Religionspädagogik – hier soll der Umgang mit dem in der Wahrnehmung Verdrängten, mit dem Fremden im Eigenen geübt werden. Religiöse Zeichen selbst bergen Differenzen, die dazu füh-

---

<sup>668</sup> Klie (2003) Performativer Religionsunterricht. S. 173.

<sup>669</sup> Klie (2003) Performativer Religionsunterricht. S. 177.

<sup>670</sup> Klie (2003) Performativer Religionsunterricht. S. 177.

<sup>671</sup> Grethlein (2005) Fachdidaktik Religion. S. 263.

<sup>672</sup> Klie (2003) Performativer Religionsunterricht. S. 171. Kursiv im Original.

<sup>673</sup> Klie (2003) Performativer Religionsunterricht. S. 172.

<sup>674</sup> Klie (2003) Performativer Religionsunterricht. S. 173.

ren, dass „jede Deutung vage, vorläufig und brüchig bleibt“<sup>675</sup> – der Gestalt-pädagogik – Ihr Vertreter Christoph Bizer plädiert für eine der Heiligkeit des Gotteswortes angemessene Behandlung der Bibel.<sup>676</sup> Lernen bedeutet, „Gestalt hervorbringen. Das ist das Gegenteil von Reproduzieren, Kombinieren und Transferieren von vorgegeben-Angeleignetem.“<sup>677</sup>

Mit dieser Darstellung erwidert Klie auf Englert, dessen Resümee<sup>678</sup> für ihn „zu kurz greift, wenn er ‚die verschiedenen in jüngster Zeit entwickelten Ansätze‘ auf die Formel eines ‚erfahrungseröffnenden Lernens‘ bringt. Performances lassen nicht einfach nur ‚handlungsorientiert‘ die Schüler etwas in Erfahrung bringen; sie erschöpfen sich auch nicht in der Forderung nach ‚experimentelle(n) Zugänge(n)‘. Das Zeigen und Anschauen von Religion ist mehr als nur eine schülernahe Reaktion auf den sog. ‚Traditionsabbruch‘. Die für das Performative typische Balance zwischen tentativer Präsentation und Für-wahr-Nehmen gibt immer auch zu denken und zu deuten.“<sup>679</sup>

Für Englert stellt sich die Frage, ob mit dieser Art des Religionsunterrichts nicht die Gefahr der Missionierung besteht.<sup>680</sup> Für Silke Leonhard ist das dagegen „nicht Mission, sondern *Begehung*.“ Schüler, hier vor allem Jugendliche, sollen befähigt werden, „sich zu Religion in ein relativ authentisches Verhältnis zu setzen.“<sup>681</sup> Schüler werden im wahrsten Sinne des Wortes hineingeführt in Religion und können sie auch wieder verlassen und von außen betrachten. Genau hier setzt die Kritik von Hanna Roose an: Bei allem Rückbezug der Vertreter eines performativen Religionsunterrichts auf die Austin'sche Sprechakttheorie (How to Do Things with Words)<sup>682</sup> ist damit eben nicht die Aufrichtigkeit, die Austin propagierte, verbunden,

---

<sup>675</sup> Klie (2003) Performativer Religionsunterricht. S. 174.

<sup>676</sup> Klie (2003) Performativer Religionsunterricht. S. 174.

<sup>677</sup> Vgl. Domsgen (2005) Der performative Religionsunterricht – eine neue religionspädagogische Konzeption? S. 39, mit Bezug auf Bizer (1995) Die Schule hier – die Bibel dort. S. 37.

<sup>678</sup> Vgl. Englert (2002) ‚Performativer Religionsunterricht!?’ Anmerkungen zu den Aufsätzen von Schmid, Dressler und Schoberth.

<sup>679</sup> Klie (2003) Performativer Religionsunterricht. Anm. 6. S. 174. Mit Bezug auf Englert (2002) Performativer Religionsunterricht!?’

<sup>680</sup> Vgl. Englert (2002) Performativer Religionsunterricht!? S. 32.

<sup>681</sup> Leonhard (2006) Wie lernen und lehren wir Religion? S. 5.

<sup>682</sup> So z.B. Englert (2002) Performativer Religionsunterricht!? S. 33.

wenn Performance Einzug in den Religionsunterricht hält. Von dem, der an einer Performance teilnimmt, wird erwartet, dass er „diese Meinungen und Gefühle wirklich haben [muss], und die Teilnehmer müssen die Absicht haben, sich so und nicht anders zu verhalten.“<sup>683</sup> Selbst mit einer Begründung von Turner her, der ein Nachspielen von Ritualen vorschlägt, um diese zu verstehen, bleibt das Problem bestehen, dass von den Schülern ein „Einverständnis“<sup>684</sup> da sein muss. Das kann aber nicht mehr als selbstverständlich bei allen Schülern vorausgesetzt werden. Damit bestehe die Gefahr der „Manipulation und der unfreiwilligen Missionierung“,<sup>685</sup> zugleich aber auch „die Gefahr der Profanisierung religiös-performativer Handlungen.“<sup>686</sup> Die Lösung kann erstens nur durch einen Dreischritt erfolgen, der nicht erst die Performance und dann eine Reflexion darüber ergibt, sondern zuerst muss eine Reflexion bzw. eine Umwandlung erfolgen, dann die Inszenierung oder die Performance und schließlich eine Meta-Reflexion. Für den Religionsunterricht kann dies nur bedeuten, dass z.B. erst „vorgängiges Wissen um jüdisch-christliche Traditionen“ vorgegeben werden muss. Zweitens müssen religiöse Handlungen und Traditionen sinnvoll transformiert werden, damit sie „zu Bausteinen performativer Handlungen im Religionsunterricht werden können.“ Das Ziel dieser Transformationen wäre eine Unterscheidung von „zwei verschiedenen performativen Akten, dem Bekennen und dem Verständnis für das Bekennen und seine

---

<sup>683</sup> Roose (2006) Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. Online-Dokument S. 2. Mit Bezug auf Austin (2002) Zur Theorie der Sprechakte. S. 63.

<sup>684</sup> Roose bezieht sich auf Nipkow, der vier Formen des Einverständnisses bestimmt hat: gegebenes Einverständnis im Glauben, zu suchendes Einverständnis im Glauben, nie vorhanden gewesenes Einverständnis – religiöse Indifferenz, verloren gegangenes Einverständnis. Vgl. Nipkow (1998) Bildung. Band 2. S. 223ff. Ebenfalls bezieht sich Schulz auf Nipkow, wenn er die Schwierigkeit der Verbindlichkeit von Teilnahme an religiösen Schulveranstaltungen/-ritualen und die Freiheit zur Religion als evangelisches Selbstverständnis thematisiert. Er zieht den Kreis des Einverständnisses über die Schüler hinaus auf die Schulgemeinde insgesamt, zu der auch die (anderen) Lehrer und die Eltern gehören. Vgl. Schulz (2006) Die geistliche Mitte.

<sup>685</sup> Roose meint hiermit den Akt der Missionierung von Seiten der Lehrer aus, man kann es aber auch verstehen als den unfreiwillig erlebten oder erduldeten Akt der Bekehrung. Vgl. Roose (2006) Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. Online-Dokument S. 4.

<sup>686</sup> Roose (2006) Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. Online-Dokument S. 4.

Bedeutung für den Glaubenden“. Nicht ein „distanziertes, unverbindliches, sondern (.) ein verständnisvolles Beobachten“ wird dafür gefordert. Das wiederum kann nur gelingen, wenn zunächst eine Reflexion vor der Performance steht und dann eine Parallelität von performativen Handlungen und reflexivem Herangehen dem Schüler die Möglichkeit eröffnet, sich „für alternative performative Akte zu entscheiden.“<sup>687</sup> Die Entscheidung für oder gegen die „nachhaltige Praktizierung“ außerhalb der Schule, zu der vom Lehrer nur eingeladen und die „selbstverständlich nicht vorgeschrieben werden kann“, ist nur von „entscheidungsfähigen, handlungsmächtigen und religiös dialogfähigen“ Schülern zu fällen. „Distanzierte Reflexion, Meta-Kommunikation und der entsprechende Austausch in der Lerngruppe“ helfen ihnen dabei.<sup>688</sup>

In die vorhergehende Reflexion müsste dann allerdings auch das Vor-Verständnis der Schüler zu z.B. Wundern einfließen, denn selbst nicht religiöse Schüler haben eine Vorstellung von den angesprochenen Inhalten.<sup>689</sup> Die Reflexionsfähigkeit, zu der dann noch eine Distanzierungsfähigkeit zum eigenen Vor-Verständnis kommen muss, ist mit dem Einnehmen einer anderen Perspektive verbunden, was aber meist erst bei Schülern der Sekundarstufen vorauszusetzen ist.<sup>690</sup>

Performativer Religionsunterricht hat sich bezüglich der Reflexionsphase sicher geöffnet bzw. betont sie nun stärker. Grundsätzlich wird Unterricht von der praktischen Seite her gedacht, das Probehandeln steht im Vordergrund. Noch einmal wird deutlich, dass der performative Religionsunterricht auch bei einer Parallelisierung der Reflexion mit der erprobten Praxis, „nicht alle Bereiche der Disziplin abdeckt“ und Grenzen dabei nicht

---

<sup>687</sup> Vgl. Roose (2006) Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. Online-Dokument S. 5 – 7. Sie verweist darauf, dass Dressler hier zustimmen kann. Ebd., mit dem Hinweis auf einen Diskussionsbeitrag von Dressler auf der Tagung „Zwischen Erziehung und Religion“ am 13./14.03.06 im Bommerholz/Witten.

<sup>688</sup> Vgl. Mendl (2007) Religion(sunterricht) inszenieren – eine Gratwanderung. S. 9.

<sup>689</sup> Vgl. Büttner/Dieterich (2004) Religion als Unterricht. S. 177. Klie fragt sich angesichts einer Zeitungswerbung, die auf religiöse Zeichen setzt, ob nicht doch noch eine Religionsfähigkeit der Gesellschaft da ist, die dafür allerdings viel mehr Rest-Verständnis für Religion haben muss als nach dem Traditionabbruch angenommen, damit sie die Werbung auch verstehen kann. Vgl. Klie (2006) Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen. Online-Dokument. S. 10.

<sup>690</sup> Vgl. Büttner/Dieterich (2004) Religion als Unterricht. S. 177.

„klar gesehen“ werden. Unterrichtsinhalte werden nicht ausreichend festgelegt und Ziele für den Religionsunterricht nicht präzise benannt. Damit kann er nicht als Gesamtkonzeption verstanden werden, sondern eher als eine „Sensibilisierungsstrategie“.<sup>691</sup>

Im performativen Religionsunterricht wird den Schülern und Lehrern eine neue Rolle zugeordnet: „Für die Requisiten (Methoden, Medien) und die dramatische Vorlage (Unterrichtsstoff) ist der Unterrichtende verantwortlich, für die Lernziele nur bedingt und für die Inhalte nur insofern, als er der Urheber des szenischen Arrangements ist, innerhalb dessen sich ein vorgegebener Stoff prozesshaft als Inhalt konstituiert.“<sup>692</sup> Was die Schüler also als „gelerntes Wissen“ mit nehmen, bleibt unbestimmt.

Für den Lehrer bedeutet die Vorbereitung eines performativen Religionsunterrichts eine hohe Kompetenz bezüglich der fachlichen Inhalte (die er zwar auswählen, nicht jedoch vermitteln kann, denn die Inhalte stehen der Aneignung nur zur Verfügung), der Hinführung zur Reflexion und der angebotenen Inhalte, die gut aufbereitet sein müssen<sup>693</sup>, die Probehandlungen müssen als solche erkennbar und interessant sein. Vor allem muss sich der Lehrer seiner eigenen Spiel- und seiner Dramaturgenrolle bewusst sein.<sup>694</sup> „Wahrnehmungsorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht“ braucht „kundige Lehrende, die als FremdenführerInnen den Unterricht in didaktischer Verantwortung mit pädagogisch stimmigen Methoden sorgsam in Regie nehmen“ und eine Haltung der „*Achtsamkeit* auf die Balance im Unterricht“ einnehmen, so Silke Leonhard<sup>695</sup>. Dabei muss der Lehrende sich bewusst machen und bedenken, dass für Schüler Schule kein Proberaum und Probehandeln ist, sondern dass Schu-

---

<sup>691</sup> Vgl. Domsgen (2005) Der performative Religionsunterricht – eine neue religionspädagogische Konzeption? S. 47. Mit Bezug auf Rothgangel (2004) Rezension zu Schauplatz Religion; Biehl (2004) Rezension zu Schauplatz Religion; Englert (2002) Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung.

<sup>692</sup> Leonhard/Klie (2003) Performative Religionspädagogik. S. 15.

<sup>693</sup> Klie erteilt dem „Arbeitsblattunterricht“ eine Absage, denn: „Wie kann es zettelförmig gelingen, Allerweltsdinge aus der Allerwelt herauszulösen und in einer Anderwelt lebensdienlich neu zu arrangieren?“ Klie (2006) Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen. Online-Dokument. S. 4.

<sup>694</sup> Vgl. Beuscher/Zilleßen, Religionspädagogische Versuche. S. 134.

<sup>695</sup> Leonhard (2006) Wie lehren und lernen wir Religion? S. 6. Kursiv im Original.

le für „die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen (...) konkreter Lebensraum [ist]. Schon durch die Freunde und Freundinnen ist der außerschulische Bereich im Klassenzimmer mit anwesend.“<sup>696</sup>

Die Rolle des Lehrers bezüglich seiner Anbindung an die Kirche bleibt genauso unbestimmt wie die Rolle als Inszenator.<sup>697</sup> Für ihn besteht letztendlich die Gefahr, doch Kirche in der Schule vermitteln zu wollen, wenn, wie Leonhard bemerkt „Kirche (.) zu einer Ressource für religiöse Bildung – nicht nur als *biographisch* gelebte Religion, sondern auch als lebendige Religion im Unterricht [wird].“<sup>698</sup> Vertritt der Lehrer seine religiöse Haltung mit Selbstbewusstsein und lädt zum Ausprobieren ein und begegnet er gleichzeitig den Schülern und „ihren je eigenen Konstruktionsprozessen gegenüber“ mit Respekt, er also akzeptiert, dass diese „aus einer postmodernen Palette von Sinndeutungen Leben und Glauben [selbst-]konstruieren,“ kann er dieser Gefahr begegnen.<sup>699</sup>

Der performative Religionsunterricht steht im Verdacht, seine Fachlichkeit mit der „Fokussierung auf Begegnung mit religiöser Praxis“<sup>700</sup> aufzugeben und damit eine Sonderrolle im Fächerkanon einzunehmen, die nicht gewollt sein kann. Bemerkenswert ist, dass dennoch gerade die bewusst vor-gelebte und inszenierte Religion, durchaus mit einer missionarischen Komponente, eine Zustimmung seitens der Religionspädagogen erhält. Die „Sonderrolle“ könnte auch dahingehend verstanden werden, dass eine rein kognitive Begegnung mit Religion, ein reines Reden über Religion, im Fächerkanon einmalig ist. Kein Fach begnügt sich mit Theorie, sondern übt sich in Praxis. Das gilt für Sport und Physik, aber auch für Sprachen und alle anderen Fächer. Immer wird versucht, die Schüler für das Sujet zu gewinnen und sie zu überzeugen, Z.B. als „Werbeagent für das Englische“<sup>701</sup>, oder sie werden „zu Erfahrungen motiviert, veran-

---

<sup>696</sup> Grethlein (2005) Fachdidaktik Religion. S. 266.

<sup>697</sup> Vgl. Domsgen (2005) Der performative Religionsunterricht – eine neue religionspädagogische Konzeption? S. 47.

<sup>698</sup> Leonhard (2006) Wie lehren und lernen wir Religion? S. 6. Kursiv v. I. S-W.

<sup>699</sup> Vgl. Mendl (2007) Religion(sunterricht) inszenieren – eine Gratwanderung. S. 10.

<sup>700</sup> Kraft (2005) Quo vadis Religionspädagogik? Online-Dokument S. 3.

<sup>701</sup> Herok (2006) Moralisch, missionarisch, mystisch... S. 26.

lasst, gezwungen“<sup>702</sup>, die ihnen (vielleicht nur zunächst) ganz sicher keinen Spaß machen oder die sie von selbst nie angegangen wären.

Das Fach Religion kann sich also auch aus dieser Perspektive sowohl kognitiv als auch realisierend leib-seelisch seinen ureigensten Inhalten nähern.<sup>703</sup> Mendl listet eine Reihe von Beispielen auf, wie so etwas gelingen kann. Indem nämlich nicht nur „über“ etwas gesprochen wird, sondern es erfahrbar wird: z.B.

„- nicht nur ‚über‘ Moral diskutieren, sondern ethisches Verhalten einüben; (...)

- nicht nur ‚über‘ religiöse Kunstwerke reden, sondern selbst dem Glauben einen künstlerischen Ausdruck verleihen; (...)

- sich nicht nur ‚über‘ Mönche, andere exotische Christen oder local heroes wundern, sondern in der Begegnung Nähe und Distanz spüren;(...)<sup>704</sup> Entscheidend ist, dass (dann) nicht nur ein diskursives Reden über Religion stattfindet, sondern dass Kinder und Jugendliche dabei mit ihren Fragen und Bedürfnissen im Mittelpunkt stehen.<sup>705</sup> Hier ist eine der Grundbedingung für das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen gelegt.

## 7.8 Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen<sup>706</sup>

„Es ist das zentrale Anliegen theologischer Gespräche mit Kindern, die Fragen der Kinder sowie ihre Deutungen wahrzunehmen, ernst zu nehmen, aufzugreifen und zu fördern.“<sup>707</sup> Diese programmatische Aussage von Petra Freudenberger-Lötz fasst zusammen, wie Kindertheologie aufgefasst und zur Anwendung<sup>708</sup> kommen soll.

---

<sup>702</sup> Mendl (2007) Religion(sunterricht) inszenieren – eine Gratwanderung. S. 8.

<sup>703</sup> Herok meint, „wir Lehrer und unsere SchülerInnen sind etwas müde geworden in problemorientiertem Unterricht.“ Ders. (2006) Moralisch, missionarisch, mystisch... S. 26.

<sup>704</sup> Mendl (2007) Religion(sunterricht) inszenieren – eine Gratwanderung. S. 6.

<sup>705</sup> Vgl. Mendl (2007) Religion(sunterricht) inszenieren – eine Gratwanderung. S. 6.

<sup>706</sup> Kindertheologie und ihre Entwicklung wird ausführlich in Kapitel 2 dargestellt. An dieser Stelle wird der Konzeptionsbegriff auf die Kindertheologie hin untersucht.

<sup>707</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 21.

<sup>708</sup> Der Begriff Anwendung wurde hier bewusst gewählt, soll doch damit gleich deutlich gemacht werden, dass es um eine aktive Tätigkeit sowohl des Kindes/Jugendlichen geht, wie auch des Lehrers, wenn er in *Interaktion* mit ihnen tritt.

Kann man Kinder als Theologen sehen?, war und ist die provokative Anfrage an die Kindertheologie, die zunächst das theologische Denken von Kindern zur Sprache bringen wollte. Die Arbeiten von Bucher<sup>709</sup> und Oberthür<sup>710</sup> zeigten von Anfang ganz klar, zu welchen theologischen Denkleistungen Kinder in der Lage sind. Von der wissenschaftlichen Theologie wird dies nur akzeptiert, wenn man den Begriff der Theologie erweitert oder gar transformiert.<sup>711</sup> Kinder als Theologen zu sehen bedeutet, sich als Theologie Treibender in eine andere Beziehung zu den Kindern und zu den ureigensten Inhalten der Theologie zu setzen. Kindertheologie als Theologie *der Kinder*<sup>712</sup> wird häufig in einer ähnlichen Weise wie die Laientheologie gesehen und in dieser Weise anerkannt.<sup>713</sup> Die kindlichen Deutungen stellen überkommene in Frage und damit Anfragen an die wissenschaftliche Theologie.

In der Religionspädagogik stieß die Hervorhebung der „ersten Naivität“<sup>714</sup> auf die (alte) Forderung, dass dieses kindliche Denken ein zu überwindendes sei. Die kindliche Entwicklung als ein sich vervollkommnender, fortschreitender Prozess liegt diesem Bild zugrunde. Entsprechend erteilte man der Hervorhebung der kindlichen Deutungen eine Absage.<sup>715</sup>

Zugleich deutet die Formel „Theologisieren mit Kindern“ darauf hin, das theologische Denken der Kinder in den Mittelpunkt des Religionsunterrichts zu stellen. Auch das wird insofern kritisch gesehen, als die „Unterweisung“ in biblischen/religiösen Gehalten dadurch nicht mehr Gegenstand des Religionsunterrichts sei. Gerade dies wurde aber in den neun-

---

<sup>709</sup> Beispielsweise Bucher (1992) Kinder als Theologen?, ders. (1990) Gleichnisse verstehen lernen.

<sup>710</sup> Beispielsweise Oberthür (1992) Wer nicht fragt bleibt dumm, ders. (1995) Kinder und die großen Fragen.

<sup>711</sup> Vgl. hierzu Härle (2004) Was haben Kinder in der Theologie verloren? Anselm (2006) Verändert die Kindertheologie die Theologie?

<sup>712</sup> Die Differenzierung des Begriffs siehe Kapitel 2.5.

<sup>713</sup> Vgl. dazu ebenfalls Härle (2004) Was haben Kinder in der Theologie verloren? Anselm (2006) Verändert die Kindertheologie die Theologie? Anselm differenziert zwischen theologia acromatica und theologia cathechetica, zu letzterer zählt er die Kindertheologie.

<sup>714</sup> Bucher (1989) Wenn wir immer tiefer graben...

<sup>715</sup> Vgl. Grom (1989) Zurück zum alten Mann mit Bart?

ziger Jahren verstkt gefordert.<sup>716</sup> Mit welchem Ziel, kann man fragen, werden mit Kindern also theologische Gespräche geführt? Hierfür stehen die zahlreichen Beispiele in den Jahrbüchern für Kindertheologie, die die Fragen der Kinder aufgreifen oder ihnen Frage-Angebote<sup>717</sup> machen. Die Kinder werden mehr und mehr religiös ausdrucksfiger und können einen begrdeten Standpunkt zu ihrer eigenen Religiosität und ihrem Glauben einnehmen. Schweitzer betont, dass die Fragen der Kinder einen weiten Umkreis verlangen, weil „sich dabei substanzial (inhaltlich) und funktional oder strukturell als religiös bestimmte Fragen“ mischen.<sup>718</sup> Daraus ergibt sich die Aufgabe für den Lehrer, sowohl Antworten zu geben als auch Deutungsangebote<sup>719</sup> zu machen, die – selbstverndlich – auf den Inhalten der christlichen Religion und dem Glauben fußen, aber keine theologisch-wissenschaftlichen Erkenntnisse vermitteln sollen. Dies würde in mehrfacher Hinsicht zu einer Überforderung der Schüler führen, indem nämlich weder die Lebenswelt und damit die Anknüpfungsmöglichkeiten, noch die psychische Entwicklung der Kinder berücksichtigt würden, noch das Wissen der Kinder in den Vordergrund gestellt wäre. Gerade Letzteres wäre ein Indiz dafür, das Kind nicht in den Mittelpunkt zu stellen, sondern mit Kindern theologische Gespräche zu führen als reine Methode zu verstehen. Mit Kindern Theologisieren hat einen prozesshaften Charakter und im Fortschreiten erweitern sich gleichermaßen die religiöſe Kompetenz der Kinder und ihr Wissen um Religion. Theologi-

---

<sup>716</sup> Büttner stellt heraus, dass mit einer expliziten Forderung nach einer verstkten Einbindung der „spezifischen Glaubensmodi“ eine Rückwärtsgewandtheit als Vorwurf verbunden gewesen wäre, statt dessen eher anthropologische Voraussetzungen Gegenstand sein sollten. Grundsätzlich ist eine Tendenz zu einem „religionsbasierten“ Religionsunterricht auszumachen, wobei Vorbehalte („Gefahr“ der Evangelischen Unterweisung) deutlich werden. Vgl. Büttner (2007) Kinder-Theologie. S. 218f.

<sup>717</sup> Bevor Deutungsangebote gemacht werden können (s. u. im Fließtext), müssen erst Frage-Angebote gemacht werden. Nicht immer sind die Fragen der Kinder die, die der Lehrer sich überlegt hat, so dass die Kinder daraufhin vielleicht eigene Fragen entwickeln. Ausführlicher dazu in Kapitel 4, Perspektivwechsel und Kapitel 5, Kindheitsforschung.

<sup>718</sup> Schweitzer (2003) Was ist und wozu Kindertheologie? S. 12.

<sup>719</sup> Mit dem Hinweis auf Hull (1997) Wie Kinder über Gott reden, zeigt Schweitzer auf, was Deutungsangebote beinhalten können: Nicht einfach korrigieren, nicht bloß etwas beibringen, sondern auf für Kinder zugängliche und sie weiterführende Gegenargumente, Beobachtungen und Einsichten hinweisen. Vgl. Schweitzer (2003) Was ist und wozu Kindertheologie? S. 13.

sieren mit Kindern übernimmt damit eine Bildungsfunktion, wie sie in den Diskussionen um religiöse Bildungsstandards gefordert wird.<sup>720</sup>

Kinder als gleichwertige<sup>721</sup> Gesprächspartner zu verstehen, ist ein weiterer Kritikpunkt, weil es immer ein Gefälle vom Lehrenden zum Lernenden gibt und die Kinder so in einem romantisierenden Verständnis gesehen würden.<sup>722</sup> Entweder man gäbe den pädagogischen Auftrag auf oder man behaupte, die Kinder seien den Erwachsenen nicht selten in ihrem theologischen Denken überlegen.<sup>723</sup> Henning Schluß hat dazu drei Ebenen der Kommunikation mit Kindern herausgearbeitet, die die Struktur von theologischen Gesprächen mit Kindern beschreiben und bezieht die Kommunikationstheorie von Watzlawick und Schulz von Thun<sup>724</sup> mit ein.

- Es ist die *Ebene der Asymmetrie* im Lehr-Lernprozess, die der Inhaltsebene in Kommunikationen zuzuordnen ist. Der Lehrer gibt sein Wissen weiter und regt die Kinder zu weiterem Nachdenken an.
- Die *Ebene der Symmetrie* im Kommunikationsprozess ist der Beziehungsebene zuzuordnen. Die theologischen Fragen und Deutungen der Kinder werden ernst genommen und anerkannt, was dazu führt, dass Kinder weiter daran arbeiten wollen.
- Die *Ebene der umgekehrten Asymmetrie* im Lehr-Lernprozess ist die Ebene der Kommunikation, die ein Um-, Anders- oder Weiterdenken der Lehrenden durch die Deutungen der Kinder hervorruft, ermöglicht oder fordert. Es ist die Ebene des Staunens des Erwachsenen, das nun ihr Vorverständnis erweitert.<sup>725</sup>

---

<sup>720</sup> Vgl. Rupp (2006) Bildungsstandards und Kindertheologie. Besonders S. 91.

<sup>721</sup> In der Kindertheologie spricht man von Ernsthören, meint damit jedoch häufig die Gleichwertigkeit im Sinne der Wertigkeit der theologischen Aussagen der Kinder.

<sup>722</sup> Vgl. Schluß (2005) Ein Vorschlag. S. 25ff.

<sup>723</sup> Vgl. z.B. Oberthür (2002) Das Staunen Gottes ist in uns selber. S. 95.

<sup>724</sup> Watzlawick u.a. (1990) Menschliche Kommunikation. Schulz von Thun (1996) Mit einander Reden.

<sup>725</sup> Vgl. Schluß (2005) Ein Vorschlag. S. 27ff.

Alle drei Ebenen sieht Schluß in einer produktiven Weise im Zusammenspiel bei theologischen Gesprächen mit Kindern. Kindertheologie ist vor allem in diesem Sinn nicht auf Reden über Theologie beschränkt, sondern bezieht die Vorstellungen von allen Beteiligten mit ein und ist damit auch ein Denken über das Denken. Die Meta-Ebene ist integraler Bestandteil der Kindertheologie.

Der Kindertheologie könnte damit der Vorwurf der Zentrierung auf mündliche Kommunikation und Vernachlässigung der gerade im performativen Religionsunterricht stark gemachten Handlungsebene<sup>726</sup> gemacht werden. Als Unterscheidungskriterium zur wissenschaftlichen Theologie kann die mündliche Kommunikation gegenüber der textorientierten wissenschaftlichen Theologie gerade herangezogen werden.<sup>727</sup> Ein bloß diskursives Reden über Religion im Allgemeinen ist jedoch nicht das Anliegen der Kindertheologie, Diskurs<sup>728</sup> hat hier einen anderen Charakter: Immer ist es Reden über Religion in Bezug zu meiner je eigenen Religion. Die Methoden der Kindertheologie sind daher auch nicht auf mündliche Kommunikation beschränkt, sondern nach den ersten Erfahrungen mit dem Theologisieren mit Kindern wird mehr und mehr das Methodenspektrum erweitert. Spiele, Bilder, außerschulische Lernorte beachten, religiöse Rituale und Feiern und anderes mehr werden in die kindertheologische Arbeit noch stärker einbezogen. Hierin können sich dann auch Kinder verstärkt einbringen, die sich in der Beschränkung auf rein mündliche Kommunikation aus vielfältigen Gründen schwerer tun.<sup>729</sup> Bei einer rein mündlichen Meta-Reflexion bleibt die Schwierigkeit jedoch bestehen. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass eine prozessurale Verbesserung der Reflexionsfähigkeit bei allen Schülern zu erreichen ist.

Das Reflexionsgespräch als „Bestandteil des Perspektivwechsels“<sup>730</sup> dient zugleich der nachdrücklichen Verbesserung des Unterrichts, indem neben dem „Denken über das Denken“ das „Denken über den Unterrichtsver-

---

<sup>726</sup> Vgl. die Vorschläge von Mendl und seine Bedingung. Im Fließtext oben, s. Anm. 705.

<sup>727</sup> Vgl. Büttner (2006) Strukturen theologischer Argumentation. S. 58.

<sup>728</sup> Ausführlich zu dem Begriff Diskurs und seinem Gebrauch Mills (2007) Der Diskurs.

<sup>729</sup> Das können Defizite in der Unterrichtssprache sein, Gründe, die in einem restriktierten gegenüber einem elaborierten Code liegen oder auch kognitiv-soziale Ursachen haben.

<sup>730</sup> Rothgang (2002) Schlussphase. S. 379f.

lauf“ einbezogen werden.<sup>731</sup> Daraus kann und soll der Lehrer Konsequenzen ziehen. Bringt er sie mit der eigenen Reflexion über den Unterricht in Verbindung wird dadurch ein produktives Miteinander erreicht.

Dem Lehrer kommen beim Theologisieren mit Kindern vielfältige Aufgaben zu.<sup>732</sup> Er muss das Thema inhaltlich gut vorbereiten und vor allem seine eigenen Positionen in diesem Zusammenhang klären. Er sollte über vielfältige Methoden der Gesprächsanregung verfügen und diese „parat“ haben. Werfen Kinder keine eigenen Fragen auf, so sollte er Fragen in den Raum stellen, die sich am Thema orientieren. Er muss sich selbst in Frage stellen lassen hinsichtlich seines Vor-Verständnisses. Bei all dem muss er wachsam die Anmerkungen, Antworten und sich entwickelnde Fragen der Kinder im Blick haben und fördern und gemeinsam mit ihnen Antworten suchen. Dabei soll er die Inhalte der Bibel zugrunde legen und vermitteln. Es wird vom Lehrer eine hohe Gesprächsführungskompetenz erwartet. Nebenschauplätze muss er von drängenden Fragen der Kinder unterscheiden lernen.

Grundlegend ist eine Haltung der Achtung und Würdigung der Kinder und des kindlichen (theologischen) Denkens, die sich in einem anerkennenden Umgang mit ihnen äußert.

Kinder als Subjekte von Theologie zu verstehen und Religionsunterricht vom kindlichen Denken ausgehend zu gestalten ist „ein neues didaktisches Leitbild“<sup>733</sup>, das als solches nicht nur Grundlage für die Kindertheologie ist, sondern die Religionspädagogik dahingehend verändert, dass sich alle Konzeptionen fragen lassen müssen, wie ihr Verständnis von Kindern als Lernende ist und ob sie Kinder auch im Sinn der neueren entwicklungs-psychologischen Forschung und des Konstruktivismus als Subjekte anerkennen.<sup>734</sup>

---

<sup>731</sup> Vgl. die vielfältigen Anregungen von Rothgangel (2002) Schlussphase. Bes. S. 379f. Die Betonung der Reflexion auf Lehrerseite wird von Freudenberger-Lötz stark gemacht. Vor allem dies. (2007) Theologische Gespräche mit Kindern.

<sup>732</sup> Siehe hierzu ausführlich Kapitel 9.

<sup>733</sup> Kraft (2004) Theologisieren mit Kindern.

<sup>734</sup> Schluß geht sogar soweit zu befürchten, dass Religionspädagogik ganz allgemein durch den Begriff Kindertheologie ersetzbar werden könnte. Ders. (2005) Ein Vorschlag.

Theologisieren mit Kindern ist daher nicht als Konzeption einzustufen, obwohl die geforderten Bedingungen<sup>735</sup> für die Einstufung als Konzeption erfüllt sind.

---

S. 23. Das ist keinesfalls die Absicht der Vertreter der Kindertheologie und trifft nicht deren Selbstverständnis. Bucher kann demzufolge dafür plädieren, die Kindertheologie nicht für alle Bereiche der Religionspädagogik zu bemühen, um zum einen ihren Wert nicht zu schmälern und andererseits sie nicht zu überfordern. Vgl. Bucher (2006) Vorwort und Zwischenbilanz.

<sup>735</sup> Siehe Domsgen (2005) Der performative Religionsunterricht. S. 45.

## 8. Fünfte Annäherung

### Kompetenzorientierter Unterricht und die Rolle des Lehrers oder: Wie soll das bloß gehen...?

In den Anfangsjahren der Kindertheologie wurde das Augenmerk auf die Kinder gelegt. Das war und ist angesichts der Diskussion um Kinder als Theologen notwendig. Wie denken sie?<sup>736</sup> wie entwickelt sich ihr Denken?<sup>737</sup> wie läuft die religiöse Entwicklung ab?<sup>738</sup> wie werden Kinder gesehen?<sup>739</sup> sind die leitenden Fragen. Dabei wurden vielfältige Theorien herangezogen, neuere Forschungen mit älteren in Beziehung gesetzt,<sup>740</sup> Kinder beobachtet und befragt und ihre Aussagen zu religiösen Themen und darüber hinaus sorgfältig eruiert und evaluiert. In den Jahrbüchern für Kindertheologie finden sich zahlreiche Belege dazu. Erst in letzter Zeit richtet sich der Blick auf die Lehrer und die Rolle, die sie bei theologischen Gesprächen und beim Theologisieren einnehmen.<sup>741</sup>

Als „neues didaktisches Leitbild“ steht Kindertheologie im Zentrum von Religionsunterricht.<sup>742</sup> Als solcher ist er im Fächerkanon nicht isoliert, was aufgrund des besonderen Inhalts – Religion und Glaube – denkbar wäre. *Religionsunterricht* ist in aller erster Linie *Unterricht* und als solcher unterliegt er allgemeinpädagogischen wie fachspezifischen Kriterien und die Unterrichtenden müssen allgemeine wie fachspezifische Kompetenzen ausbilden.

Daher ist zu fragen: Welche Anforderungen werden an Lehrer im Kontext von Schule und Unterricht allgemein gerichtet? Dazu gehören Überlegungen zu Klassenführung und Führungsstilen und kommunikativer

---

<sup>736</sup> Z.B. Bucher (1994) Alter Gott zu neuen Kindern?

<sup>737</sup> Roth (1996) Kopf-Arbeit.

<sup>738</sup> Z.B. Büttner/Dieterich (2000) Die religiöse Entwicklung des Menschen.

<sup>739</sup> Vgl. Kapitel 5

<sup>740</sup> Besonders ist hier Petra Freudenberger-Lötz hervorzuheben, die in ihrer Forschungswerksatt an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zu theologischen Gesprächen mit Kindern die Professionalisierung von Studierenden vorangebracht hat. Daraus sind wichtige Kriterien für die Rolle des Lehrers beim Theologisieren mit Kindern abzuleiten. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern.

<sup>741</sup> Kraft (2004) Theologisieren mit Kindern.

Kompetenz. Was ist guter Unterricht und in welchem Zusammenhang von Lehr-Lern-Auffassungen steht er? Welche Formen von Unterricht gibt es, und was ist im Rahmen des geschilderten Konstruktivismus konstruktivistischer Religionsunterricht?

Mit der allgemeinen Bildungsdiskussion und der damit zusammenhängenden Kompetenzorientierung in Bildungsplänen wird zunächst der Blick auf die Schüler gerichtet, wenn es darum geht, deren Kompetenzen zu bilden, zu fördern und zu stärken.<sup>742</sup> Schüler bewegen sich in einem (schulischen) Umfeld, das von vielen Faktoren wie Ausstattung und Lage der Schule, dem Einzugsgebiet, der Größe und Anzahl der Schüler, der Anzahl der Lehrer, der Klassenzusammensetzung geprägt wird, und in besonderen Maße von der Lehrerpersönlichkeit bestimmt ist.

An Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen und Religionslehrer im Besonderen werden viele Ansprüche gestellt. Unabhängig von seiner ganz eigenen Persönlichkeit werden bestimmte Eigenschaften gewünscht und sogar erwartet.<sup>743</sup> So soll ein Lehrer kontaktfreudig sein und eine positive Ausstrahlung haben, geistig wach und einführend sein, über eine psychische Belastbarkeit und Selbstkontrolle verfügen, geduldig und humorvoll sein. Manche Eigenschaften bringt die Person mit, andere muss sie sich (eventuell) erarbeiten. Der Lehrer ist Partner, Freund, Analyst, Psycho-

---

<sup>742</sup> An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass es nicht um die Bildungspläne der Bundesländer gehen soll. In diesen werden bisher keine genauen begrifflichen Unterscheidungen zwischen Standards, Kompetenzen, Fähigkeiten und Inhalten gemacht bzw. gibt es keine einheitlichen Bezeichnungen. Auf diese Diskussion kann im Kontext der vorliegenden Arbeit allerdings nicht eingegangen werden. Es wird der Fokus auf die Lehrerseite gelegt, auf die Kompetenzen, die eine Lehrkraft haben oder entwickeln muss, um einen kompetenzorientierten Religionsunterricht gestalten zu können und was sie braucht, um mit Kindern theologisieren zu können. Diese von den Lehrern geforderten Kompetenzen sind ebenfalls begrifflich nicht standardisiert, werden aber im Gegensatz zu Schülerkompetenzen nicht als Ziel, sondern als Voraussetzung für Unterricht verstanden. Deutlich hervorzuheben ist, dass es im Grunde keine strikte Trennung zwischen der Beobachtung von Schüler- oder Lehrerkompetenzen geben kann, insofern dass beide eng miteinander verflochten und verwiesen, sogar angewiesen sind, was die Ergebnisse und die Voraussetzungen angeht. Als Ergebnis der Forschungswerkstatt Theologische Gespräche mit Kindern kann dies belegt werden. Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 341.

<sup>743</sup> In der Lehrerforschung ganz allgemein werden immer wieder diese Eigenschaften als gewünscht genannt.

loge, Berater (auch der Eltern), Organisator und Seelsorger. Er soll eine anregende Lernumgebung schaffen, in der Schüler und Lehrer sich gleichermaßen begegnen und wohl fühlen.<sup>744</sup> Es bleibt für ihn das Problem, dass er gleichzeitig Lehrinhalte vermitteln, häufig dennoch disziplinari-sche Maßnahmen ergreifen muss, gerechte Noten vergeben und ein Klima herstellen soll, das zum Lernen motiviert, das selbständiges Lernen ermöglicht, initiiert und fördert.

Lehrer gelten als die tragenden Säulen des Unterrichts und ob er gelingt oder nicht wird zuallererst von ihnen bestimmt.<sup>745</sup> Rahmenbedingungen, die nicht in ihrer Verantwortung liegen, wie Klassengröße, räumliche Be-dingungen, Ausstattung oder die Gestaltung des Stundenplans, welchen Stellenwert das Fach in der Schule, welchem Profil die Schule sich ver-pflichtet hat, wie dadurch die Schulkultur geprägt ist, sind lange Zeit nicht in gleichem Maße als Bestandteil eines gelingenden Unterrichts betrachtet worden.<sup>746</sup> Die Orientierung von einem ziel- und inhaltsorientierten Religions-Unterricht, in dem der Lehrer festlegt, was von den Schülern zu lernen ist, hin zu einem kompetenzorientierten Religions-Unterricht, der die Schüler befähigen soll, bestimmte Kompetenzen auszubilden, verlangt einen Perspektivwechsel<sup>747</sup>, der den Blick nicht nur auf die Kinder wirft, sondern zugleich auf die Rolle der Lehrkraft.

Sie muss nun entscheiden, bei aller Bindung an den Lehrplan<sup>748</sup>, welche Inhalte für die Ausbildung der gewünschten Kompetenzen geeignet sind und welche Lernwege dafür sinnvollerweise beschritten werden können. Außerdem verändert es die Frage nach der Überprüfbarkeit des Lernpro-

---

<sup>744</sup> Vgl. z.B. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern; Langfeldt (2006) Psychologie für die Schule; Bizer u.a. (2005) Lernen durch Begegnung; Rothgan-gel/Fischer (2005) Standards für religiöse Bildung; Fröhlich/Göppel (2003) Was macht die Schule mit den Kindern?; Rehle/Thoma (2003) Einführung in grundschulpädagogi-sches Denken; Berg (2002) Freiarbeit – Freies Lernen.

<sup>745</sup> Vgl. Englert (2005) Die Situation von Religionslehrern und –lehrerinnen, S. 21ff.

<sup>746</sup> Vgl. Biehl (1987) Beruf Religionslehrer, und neuer: Bucher/Miklas (2005) Zwischen Berufung und Frust.

<sup>747</sup> Hier ist nicht Perspektivenübernahme gemeint, wie der in Kapitel 4 beschriebene nahe legt, nämlich die Perspektive des Kindes einzunehmen, sondern es geht mehr um eine Rollenzuschreibung, die sich mit einem veränderten Blick auf Kinder und Kind-heit, auf Unterricht und Lernen verändert oder verändern müsste.

<sup>748</sup> Auch „heimliche Lehrpläne“, wie das in der Klasse genutzte Lehrbuch.

zesses, die Frage nach der Evaluation stellt sich neu.<sup>749</sup> Kindertheologie hat schon immer die Kompetenzfrage an Schüler und Lehrer gestellt, mindestens implizit, wenn sie Kinder als kompetent erachtet und der Lehrer aufgerufen ist, die Fähigkeiten der Kinder sichtbar zu machen und für die Kinder fruchtbar werden zu lassen. Dies kann er, wie besonders in der Vorstellung der drei Vertreter der Kindertheologie deutlich geworden ist, durch eine besondere Haltung und ein bestimmtes Verständnis für Unterricht. Nicht immer ist er sich bewusst, welche Theorien oder Konzepte dahinter stehen, wie weiter unten deutlich gemacht wird. Welche Grundlagen ein solcher Religionsunterricht hat, soll hier dargelegt werden, um die Handlungsabläufe nicht als willkürlich, sondern als nachvollziehbar erscheinen zu lassen.

## 8.1 Übergeordnete Kompetenzen:

Lehrer können nach dem Kompetenzmodell auf alle Bereiche, die Schule und Lernen berühren, zumindest partiell Einfluss nehmen.<sup>750</sup> Sie sollen alle Belange von Schule aktiv mitgestalten und müssen sich dementsprechend nicht nur in ihrem Fach gut auskennen, sondern vielfältige Fähigkeiten entwickeln.<sup>751</sup>

Girmes benennt ein Tableau<sup>752</sup> von sechs Kompetenzen und darin enthaltenen zehn Aufgaben der Lehrprofessionalität, die „ein Handlungsgefüge kommunikativer Botschaften und kundiger Wahrnehmung“ darstellen. Es sind im Einzelnen:

---

<sup>749</sup> Vgl. Kohler-Spiegel (2007) Was ist guter Unterricht? S. 238.

<sup>750</sup> Aus Sicht der systemischen Soziologie ist Schule ein umweltoffenes System der wechselseitigen Einflussnahme auf und durch verschiedene Umwelten wie Kultur, Natur, Gesellschaft, Eltern, Medien, Politik, Schulbehörde, Wirtschaft, Recht und Technik. Lehrer sind somit systemimmanente als auch systemtranszendenten Mitglieder. Vgl. Greca (2001) Lernen lernen. S. 40f.

<sup>751</sup> Vgl. Girmes (2006) Lehrprofessionalität als Beitrag zum Gelingen der intergenerativen Kommunikation in einer demokratischen Gesellschaft.

<sup>752</sup> Dieses Tableau soll in dieser Arbeit als Orientierung dienen. Auch wenn andere Modelle eventuell andere Kompetenzen in den Vordergrund stellen, zeigt sich doch, dass eine hohe Übereinstimmung mit den Vorstellungen von konstruktivistischem Religionsunterricht und von aus psychologischer Sicht geforderten Fähigkeiten besteht (s.u.).

### *Diagnostische Kompetenz*

1. Lernmöglichkeiten der Adressaten wahrnehmen und berücksichtigen
2. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die eigene Lehrtätigkeit klären

### *Institutionelle Kompetenz*

3. Arbeitsbedingungen in Lehrorganisationen und Bildungsbereichen von Unternehmen klären und verantwortlich mitgestalten
4. Lernumgebungen / Lernräume gestalten

### *Curriculare Kompetenz*

5. Lehrvorhaben sachgerecht und kompetenzorientiert klären und konzipieren (dimensionieren)
6. Lernaufgaben adressaten- und sachgerecht formulieren / Lehr-Lern-Mittel und Medien herstellen

### *Methodische Kompetenz*

7. Lehr- und Lernprozesse (Artikulationen) gedanklich, material, medial und in der Zeit vorplanen; Anfänge / Inszenierungen finden

### *Personell-kulturelle Kompetenz*

8. In Lernsituationen den eigenen Vorhaben und Prinzipien entsprechend handeln und sprechen
9. Prinzipien für die eigene Rolle / für eine Haltung gegenüber Lernenden finden

### *Reflexive und evaluative Kompetenz*

10. Formen der prozessbegleitenden und ergebnisbezogenen Erhebung von Lern- und Lehrergebnissen zur Reflexion und zum Lernen nutzen und Ergebnisse im Blick auf Kriterien bewerten.<sup>753</sup>

Diese Kompetenzen müssen sich im Zusammenhang mit Unterricht bewähren und sollen weiter aufgefächert werden. Hierbei wird der Focus auf die unterrichtsgestaltenden Kompetenzen gelegt. Es soll herausgestellt werden, dass bedeutende Elemente des konstruktivistischen Unterrichts angesprochen sind.

---

<sup>753</sup> Girmes (2006) Lehrprofessionalität als Beitrag zum Gelingen der intergenerativen Kommunikation in einer demokratischen Gesellschaft. S. 78.

Konstruktivistischer Unterricht unterscheidet sich von instruktivistischem in entscheidender Weise. Während bei letzterem die Schüler eher eine passive Haltung einnehmen und sich vielmehr auf die in Prüfungen zu erbringenden Leistungen konzentrieren,<sup>754</sup> fordern konstruktivistische Unterrichtswege ganz andere Einstellungen. Schüler werden aufgefordert, selbsttätig zu arbeiten und ihre „Lernlandschaft zu konstruieren“, die „Ebene der reinen Wissenswiedergabe“ zu überschreiten und „mehr Transferleistungen“ zu erbringen, kurz eigenständig zu denken.<sup>755</sup> Das können Schüler nicht von selbst. Sie lernen zwar, egal ob in einem konstruktivistischen oder instruktivistischen Unterricht, immer nach konstruktivistischen Abläufen, aber als *aktiv Gestaltende* ihres Lernprozesses bedürfen sie der Anleitung und Hilfe.

Neben der von Mendl gestellten Frage, ob ein solcherart gestalteter (Religions-) Unterricht Lehrer und Schüler nicht überfordere, verweist er besonders auf die Chancen, die in ihm liegen und auf die Anknüpfungspunkte an bereits eingesetzte Methoden lerntypendifferenzierter und lernerspezifischer Formen im Unterricht.<sup>756</sup> Dafür werden jeweils spezifische Kompetenzen gefordert, die Lehrer und Schüler entwickeln und einbringen müssen.

Auf Schülerseite sind dies besonders die „Kompetenzen“ wie höheres eigenständiges Arbeiten, sich Einbringen und nicht passiv Konsumieren, sondern aktiv Gestalten. Dazu brauchen sie Lehrer, die Religionsunterricht so aufbauen, dass die einzelnen Schüler in ihrer Konstruktionsweise gefördert werden und „didaktisch in der Lage sind, individuelle und kollektive Lernprozesse produktiv aufeinander zu beziehen.“<sup>757</sup>

Lehrer müssen dazu *Wahrnehmungskompetenz* entwickeln, um unterschiedliche Voraussetzungen, Lernwege, Konstruktionswege wie auch Lernstörungen und Lernchancen erkennen zu können. Sie brauchen *Differenzierungskompetenz*, um individuelle Lernlandschaften mit vielfälti-

---

<sup>754</sup> Vgl. Mendl/Sitzberger (2005) Konstruktivistisch unterrichten lernen. S. 214.

<sup>755</sup> Vgl. Mendl (2005) Konstruktivistische Religionsdidaktik. S. 32.

<sup>756</sup> Vgl. Mendl (2005) Konstruktivistische Religionsdidaktik. S. 30-32. Mendl verweist ausdrücklich auf die Grund- und Hauptschuldidaktik; interessanterweise werden Impulse für die Kindertheologie ebenfalls der Grundschule zugeeignet. Vgl. Büttner/Bucher (2005) Kindertheologie. S. 43.

<sup>757</sup> Mendl (2005) Konstruktivistische Didaktik. S. 32.

gen methodischen Zugängen zu ermöglichen und dadurch individuelles Lernen zu ermöglichen. Um nachhaltige Lernprozesse kontinuierlich und aufbauend fördern zu können, benötigen Lehrer *konstruktionsförderliche Kompetenzen* sowie *konstruktions-ausweitende* und *homogenisierende* bzw. *Ko-Konstruktions-Kompetenzen*. Dadurch sollen Schüler angeregt werden, andere Wege zu entdecken und darüber diskursiv und reflexiv in einen Dialog zu treten. Dazu brauchen Lehrer *konstruktions-reflektierende Kompetenzen*, um alle Ebenen des Lehr-Lernprozesses zu bedenken und Schüler zur Reflexion der eigenen Lernwege zu befähigen.<sup>758</sup> Ein konstruktivistischer Religionsunterricht kann sich nicht über „punktgenaue Unterrichtsziele“ definieren, sondern eher an „Zielarealen“, die die individuellen Lernwege der Schüler berücksichtigt.<sup>759</sup>

## 8.2 Diagnostische Kompetenzen

Im Zuge des Perspektivwechsels wird für den Religionsunterricht und damit auch für das Theologisieren und Philosophieren die Wichtigkeit herausgestellt, auf Schüler angemessen eingehen zu können. Dazu bedarf es auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer Wahrnehmungskompetenzen, um im Zusammenspiel mit dem Wissen über z.B. naive Theorien<sup>760</sup> kindliche Lebenswelt(en) „ernst nehmen und damit einen schüler-, erfahrungs-, subjekt- oder lebensweltorientierten Religionsunterricht im Vollsinn des jeweiligen Begriffs erteilen zu können.“<sup>761</sup>

### *Wahrnehmung und Empathie*

Genaues Wahrnehmen mit allen Sinnen, dazu gehören konkretes Hin-Sehen und aktives Zuhören, eröffnen dem Lehrer ein „verbales und nonverbales Kommunikationsfeld“, um den Schüler bzw. die Lerngruppe angemessen begleiten zu können.<sup>762</sup>

---

<sup>758</sup> Vgl. Mendl (2005) Konstruktivistische Religionsdidaktik. S. 30f.

<sup>759</sup> Vgl. Freudberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 340.

<sup>760</sup> Siehe dazu Kapitel 5.

<sup>761</sup> Wermke/Rothgangel (2006) Wissenschaftspropädeutik und Lebensweltorientierung als didaktische Kategorien. S.37.

<sup>762</sup> Vgl. Voß (2002) Unterrichten ohne Belehrung. S. 47.

Was hört das Kind eigentlich, wenn man mit ihm spricht? Was nimmt es wahr? Fühlt es sich zur Zusammenarbeit eingeladen oder etwa bedroht?<sup>763</sup> Wie verstehen die Schüler das Thema oder einen Text, welche Bedeutung hat es für sie? Für das Geschehen in theologischen Gesprächen bedeutet das, dass Lehrer nicht vorschnell ihre eigenen Deutungen ins Spiel bringen dürfen und zugleich, dass die Deutungen der Kinder nicht vorschnell interpretiert werden dürfen. Der Lehrer muss die Verstehensvoraussetzungen der Schüler bedenken und sich seines eigenen erkenntnisleitenden Interesses gegenüber dem Thema und dem Kind bewusst werden, z.B. mehr zu erfahren über die Schüler und ihre Beziehung zum Unterrichtsgegenstand.<sup>764</sup>

Wichtig für den kommunikativen Prozess ist daher das Einfühlen in die Schüler. Wenn Konstruktionsprozesse nur durch Verstörungen und Irritationen des Selbst erfolgen, ist es erforderlich, die Interessen und Verstehensvoraussetzungen der Schüler herauszufinden, um sie zu einer selbständigen Entscheidung zu veranlassen, die auch im Interesse des Schülers liegt.<sup>765</sup> Gleichzeitig ist es wichtig zu erfahren, ob die durch den Lehrer veranlasste Störung – sei es durch eine Frage, das Thema selbst oder den Unterrichtsaufbau – zu den Schülern *passt*.<sup>766</sup>

„Es geht dabei um das Entwickeln von Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für das, was das Leben ausmacht, was es fördert und hindert und für das, was gegeben und was aufgegeben, was zu bejahren und zu verändern ist. Mangelnde Wahrnehmungsfähigkeit führt dazu, dass vieles fraglos hingenommen wird und die Vorstellungskraft geschwächt wird. Den Ernstfall stellt die Wahrnehmung der Anderen dar als Voraussetzung, den Anderen auch in seinem Anderssein anerkennen zu können.“<sup>767</sup> Aktives Zuhören, (Nach-)Fragen, Strukturierung des Gesagten, Zusammenfassen von Aussagen, auf Argumentationslücken hinweisen, neue Impulse und An-

---

<sup>763</sup> Vgl. Beck (2006) Denn erstens kommt es anders. S. 128.

<sup>764</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 44f.

<sup>765</sup> Vgl. Voß (2002) Unterricht ohne Belehrung. S. 48f.

<sup>766</sup> Vgl. Beck (2006) Denn erstens kommt es anders. S. 126.

<sup>767</sup> Hilger (2006) Vorstellungen und Träume von einem guten Religionsunterricht. S. 37. Hilger betont: Erst durch die Wahrnehmungsfähigkeit kann sich eine Urteilsfähigkeit entwickeln und die sichtbare, hörbare, fühlbare und mitteilbare Gestaltung von Religiosität und Glauben wird gefördert. Ebd.

regungen geben,<sup>768</sup> zeigen dem Schüler, dass der Lehrer an seiner Sicht der Dinge interessiert ist und ihn besser verstehen will. Der Lehrer zeigt ihm, dass er Unterschiede im Denken, Fühlen und Lernen als Bereicherung versteht, die es fruchtbar zu nutzen gilt. Er unterstützt durch diesen kommunikativen Prozess zugleich die Kommunikationsfähigkeit der Schüler. Einfühlendes Verstehen ist darauf ausgerichtet, Anregungen für die Weiterentwicklung der Schüler zu geben und ihren individuellen Lernprozess voranzutreiben.<sup>769</sup>

Empathiefähigkeit bewährt sich vor allem auch in schwierigen Situationen. Sie ist trotzdem nicht zu verwechseln mit „emotionalem Erdrücken“, mit „Glückenverhalten“ oder „Überbehütung“, sondern soll auch in seiner ganz allgemeinen Bedeutung des Mitgefühls für Schüler erfahrbar werden.<sup>770</sup> Angemessen wahrgenommen zu werden, fördert die Akzeptanz der Anderen und verbessert so nachdrücklich das Lern- und Klassenklima und wirkt sich positiv auf die Schüler-Lehrer-Beziehung aus.

Sorgfältige Wahrnehmung ist ein Element der Wertschätzung.<sup>771</sup>

Sorgfältige Wahrnehmung ist in die Unterrichtsvorbereitung mit einzubeziehen.

Sorgfältige Wahrnehmung ist ein basales Element des Theologisierens mit Kindern, aber nicht darauf beschränkt. Sie ist in allen Formen von (offenem) Unterricht wichtig, entfaltet ihre Kraft aber darüber hinaus auf alle Bereiche des Unterrichts, wie Verlauf und Planung und Reflexion. In

---

<sup>768</sup> Vgl. Freudenberg-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 45 und Voß (2002) Unterricht ohne Belehrung. S. 49.

<sup>769</sup> Vgl. Voß (2002) Unterricht ohne Belehrung. S. 49.

<sup>770</sup> Ahlring (2006) Was den Schüler zum Menschen macht. S. 206.

<sup>771</sup> Der Philosoph Bernhard Waldenfels spricht in diesem Zusammenhang auch von Aufmerksamkeitsverweigerung, wenn zwar Dinge oder Menschen wahrgenommen werden, ihnen aber eine betonte Missachtung entgegengebracht wird. Er führt das auf die Steuerung der Aufmerksamkeit durch Triebe, Bestrebungen, Vorlieben und Interessen zurück. Vgl. Waldenfels (2004) Phänomenologie der Aufmerksamkeit. S. 14. Waldenfels betont zudem die enge Verbindung von Suchen und Finden für die aufmerksamkeitsgesteuerte Wahrnehmung. Nur was man sucht, kann man auch finden, dabei konstituiert sich das Gefundene erst durch das Suchen. (a.a.O., S. 107) Für den Lehrer würde das bedeuten, sich der Hintergründe seiner Wahrnehmung bewusst zu werden, um so seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte legen zu können. Hier zeigt sich die Nähe zum Denkstil, auf den im Zusammenhang mit Reflexionskompetenz eingegangen werden soll (s.u.).

diesem Zusammenhang ist der Lehrer angehalten, auch sich selbst wahrzunehmen und sich nicht aus der Achtsamkeit sich selbst gegenüber auszuschließen.

### 8.3 Institutionelle Kompetenz

Unterrichten ist „die mit Abstand wichtigste Form der Institutionalisierung des Lehrens und Lernens.“<sup>772</sup> Auch wenn Unterricht heute in vielfältiger Weise gestaltet wird, wie Freiarbeit, Frontalunterricht, Projektarbeit, Stationenlernen, Förder- und Einzelunterricht, Partnerarbeit, Wochenplanarbeit, genauso wie Klassenfahrten, Museumsbesuche und Exkursionen oder Schulprojektwochen, werden Unterricht wesentliche Merkmale zugeschrieben: Er ist ein auf Dauer angelegter, institutionell verankerter Interaktionsprozess von Lehrern und Schülern. Er unterliegt curricularen und sozialen Ordnungen, ist zielorientiert und planmäßig ausgerichtet, dient nicht nur der Wissensvermittlung, sondern hat den Auftrag zur Erziehung und der Ausbildung von Sozial- und Selbstkompetenz. Unterrichtende sind qualifiziert und als solche gestalten sie die Lernumgebung (Klassenraum, Schule u.a.) pädagogisch und beziehen weitere Lernorte mit ein. Zudem steht Unterricht unter der Aufsicht des Staates.<sup>773</sup>

Unterricht kann diese Merkmale nicht von sich aus hervorbringen. Unterricht ist vor allem von der Lehrerpersönlichkeit her zu sehen, die Lehrpläne, Richtlinien oder Curricula umsetzt, sich in einer Schulgemeinschaft abspricht und *mit den Schülern gemeinsam* Unterricht hervorbringt. Das ist wichtig zu betonen, da besonders im Religionsunterricht jeder Einzelne befragt werden sollte auf seine je eigene Sicht zu den gewählten Themen. Nur dann kann sich die Relevanz von Religion für die Lebenswirklichkeit im bzw. durch Unterricht ergeben. Außerdem zeigt sich auch hierin die Stellung des Lehrers als Teil des Unterrichtsgeschehens, der zwar eine besondere Aufgabe einnimmt, nicht jedoch derjenige ist, der genauestens den Unterrichtsverlauf vorbestimmt. Er kann ihn lediglich anstoßen, genauso wie er Lernprozesse nur anstoßen kann. Konstruktivistischer Religionsunterricht legt deshalb auch einen Schwerpunkt auf die Aktivierung

---

<sup>772</sup> Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 42.

<sup>773</sup> Vgl. Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 43.

der Schüler in anregenden Lernumgebungen,<sup>774</sup> in denen entdeckendes und produzierendes Lernen möglich ist, der einzelne Schüler seinen individuellen Lernmöglichkeiten nachgehen kann. Konstruktivistischer Religionsunterricht unterstützt die Entwicklung der Reflexionskompetenz, die für das eigene Lernen und für die Konstruktion der eigenen Glaubensgeschichte erforderlich ist. Außerdem ist er gekennzeichnet durch das dialogische und diskursethische Lernen, weil unterschiedliche Positionen das eigene Lernen befruchten ( gegenseitige „Perturbationen“ darstellen).<sup>775</sup>

Konstruktivistisch oder lehr-lerntheoretisch<sup>776</sup> geprägter Unterricht ist jedoch nicht die Regelform, bis zu 80 % wird Unterricht in Form des Frontalunterrichts durchgeführt. Eine Reduzierung auf etwa 50 % würde nach Meyer und Meyer die Schullandschaft „radikal verändern“.<sup>777</sup> Denn je nach der Form des gewählten Unterrichts übernimmt der Lehrer eine spezielle Rolle, eine andere Aufgabe.

### 8.3.1 Unterrichtsformen

Jede Unterrichtsform birgt spezifische Vorteile wie Nachteile. Die Eigenständigkeit des Schülers kann wachsen, je freier die Unterrichtsform wird. Damit nimmt die gleichzeitige Vermittelbarkeit von großen Wissensbeständen an alle Schüler einer Klasse ab, es kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass alle Lerner den gleichen Informationsstand durch den Lehrer haben. Dafür ist die eigenverantwortliche Aneignung von Information, die erst in einem weiteren Schritt zu Wissen führt, größer. Es

---

<sup>774</sup> Dubs spricht von *starken* oder *komplexen* Lernumgebungen, in denen Schüler ihre individuellen Erfahrungen machen und für sich verständlich machen können, anstatt der additiven Aneinanderreihung sogenannter objektiver Lerninhalte durch den Lehrer. *Fehler* sind dabei bedeutsam, weil die Auseinandersetzung damit verständnisfördernd und konstruktionsverbessernd ist. Vgl. Dubs (1995) Konstruktivismus. S. 890f.

<sup>775</sup> Vgl. Mendl (2005) Konstruktivistische Religionsdidaktik. S. 35.

<sup>776</sup> Vgl. Tulodziecki (2006) Zur Entwicklung lehr-lerntheoretisch basierter Kompetenzen.

<sup>777</sup> Meyer/Meyer (2006) Frontalunterricht gestalten. S. 165. Haag zitiert demgegenüber die Studie von Götz u.a. von 2005, nach der es nur noch 50 % Frontalunterricht gibt, neben Einzelarbeit (18 %), Partnerarbeit (16 %) und Gruppenarbeit (13 %). Haag (2006) Erfolgreicher Gruppenunterricht. S. 180, mit Bezug auf Götz (2005) Einsatz von Unterrichtsmethoden. Hierbei wird nicht ausgesagt, nach welchen lerntheoretischen Überlegungen die Formen praktiziert werden, denn auch ohne eine konstruktivistische Basis sind verschiedene Unterrichtsformen möglich.

kann nicht behauptet werden, dass Frontalunterricht, gemeinhin abwertend als traditioneller Unterricht bezeichnet, stärker negativ zu bewerten ist. Er birgt nicht nur Vorteile (wie die einfacherere Vergleichbarkeit von Schülerleistungen), sondern ist in seinem Erfolg und seiner Wirksamkeit von der Art und Weise wie er gestaltet wird, abhängig von der Lehrerpersönlichkeit. So kann eine spannend vorgetragene Erzählung individuelle Konstruktionen von Schülern fördern.<sup>778</sup> Schüler können in einem fragend-entwickelnden und lehrergelenkten Unterricht nicht als passiv bezeichnet werden, wenn man den Begriff der Aktivität auf das Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen, die zu einem Umbau der bestehenden Erfahrungs- und Wissensstrukturen des Schülers führen, anwendet. Der „Prozess der Vernetzung“ ist nämlich ein „höchst aktiver Lernvorgang.“<sup>779</sup>

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die verschiedenen Unterrichtsformen bezüglich der Struktur des Unterrichts, der Lehreraktivität, der positiven wie negativen Aspekte und der Interaktionsformen der Lernenden.

---

<sup>778</sup> Vgl. Mendl (2005) Konstruktivistische Religionsdidaktik. S. 32. Vgl. auch Meyer/Meyer (2006) Frontalunterricht gestalten. S. 157f. Meyer und Meyer betonen, dass es auf die Gestaltung auch des Frontalunterrichts ankommt, ob er die Schüler zu selbständigem Lernen aktiviert oder abhängig macht. Er ist zugleich zu verbessern wie zu reduzieren.

<sup>779</sup> Vgl. Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 137.

Unterrichtsname	Lehrgang	Freiarbeit	Projektarbeit
Unterrichtsform	Lehrgangsförmiger Unterricht	Individualisierender Unterricht	Kooperativer Unterricht
Struktur des Unterrichts	Hoher Anteil an Lehrerlenkung, überwiegend Frontalunterricht	Hoher Anteil selbstorganisierten Lernens, überwiegend Einzel- oder Partnerunterricht	Hoher Anteil von Gruppen- und Teamarbeit, gemeinsame Zielabsprachen
Lehrerrolle	<i>Traditionell</i> Steht meist vor der Klasse Eröffnet neue Themengebiete Überprüft und festigt das Schülerwissens	<i>Mentor...</i> ... im Hintergrund Gestaltet pädagogische Umgebung Hilft bei Lehrplanung und Leistungskontrolle Unterstützt und initiiert Selbstorganisation des Lernens	<i>Moderator...</i> ... gemeinschaftlich organisierter Arbeit Hilft bei Planung und Herstellung von Außenkontakte Sorgt für realistische Ziele Kontrolliert Leistungen Ist als Fachmann gleichberechtigtes Teammitglied
Positive Aspekte	+ Vermittlung von Sach- und Fachwissen + Vergleichbarkeit von Schülerleistungen	+ Selbstorganisiertes Lernen + Individuelle Lernschwerpunkte + Methodenkompetenzen + Üben, Festigen, Wiederholen, Kontrollieren von Gelerntem	+ Solidarisches Handeln + Teamarbeitserfahrung + Aufbau von Handlungskompetenzen + Stärken des Selbstwertgefühls + Vorbereitung auf Anforderungen des Berufslebens + Üben und Festigen neu erworbenen Wissens, selbstständiges Erarbeiten neuen Wissens
Negative Aspekte	- kaum Förderung der Selbstdurchsetzung des Schülers	- Ungeeignet, bestimmte Wissensspalten zügig an alle gemeinsam zu vermitteln	- Üben und Festigen neu erworbenen Wissens ist nicht (unbedingt) verankert
Sozialstruktur / Interaktionsformen	Frontalunterricht (auch Klassen- oder Plenumsunterricht genannt)	Partnerarbeit (auch Tandemunterricht), Einzelarbeit (auch Stilarbeit)	Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Teamarbeit

**Tabelle:** Grundformen des Unterrichts und die Lehrerrolle<sup>780</sup>

<sup>780</sup> In Anlehnung an Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 44-46.

Jank und Meyer unterscheiden zwischen Freiarbeit und Projektarbeit, obwohl beides Formen offenen Unterrichts sind. Projektarbeit verstehen sie dahingehend, dass auch außerschulische Lernorte einbezogen werden und der Lehrer sich weitgehend aus dem Unterrichtsgeschehen ausklinkt, sich aber zuvor mit den Schülern über ein „Handlungsprodukt“ einigt.<sup>781</sup> Er ist eher für die Herstellung von Außenkontakten zuständig und achtet darauf, dass die Handlungsprodukte „veröffentlichungsfähig“ sind. Er bewertet die Arbeiten im Hinblick auf die Außenwirkungen, nicht im Hinblick auf den Lernerfolg der Schüler. Jank und Meyer sehen in der Projektarbeit keine großen Möglichkeiten, „neu erworbenes Wissen und neue Fähigkeiten zu üben und zu festigen“,<sup>782</sup> obwohl sie eine konstruktivistische Auffassung von Lernen vertreten, die die jeweilige Viabilität der Inhalte für die einzelnen Schüler betont.<sup>783</sup> Ältere Studien zu offenem Unterricht verneinen ebenfalls eine „Förderung fachlichen und überfachlichen Lernens“ zugunsten „positiver Effekte im Persönlichkeitsbereich“.<sup>784</sup> Nach neueren Forschungen ist dies so nicht haltbar (s.u.).

Die Erfahrungen in Schule und Hochschule sprechen dafür, dass gerade die Projektarbeit in idealer Weise Lernende motiviert, ihr neu erworbenes Wissen anzuwenden bzw. sich selbst um die Wissensinhalte zu bemühen. Üben und Verfestigen findet so als „work in process“ statt. Zwei Beispiele für das Gelingen von Projekten im Hinblick auf Lernzuwachs seien hier genannt:

In den Versuchen, Studierende für das häufig langweilige Grundlagenstudium zu motivieren, sind die Projekte als gelungen zu bewerten. Studierende der Erstsemester wurden Aufgaben vorgelegt, die sie eigentlich *nicht* ohne Kenntnisse der Grundstudiumsinhalte bewältigen konnten. Sie mussten selbst für Informationen sorgen, diese an einem konkreten Projekt anwenden und Ergebnisse präsentieren, die in der Praxis ausprobiert wurden. Der Sinn und der Nutzen der Grundlagenkenntnisse war für die Studierenden so evident, dass die Veranstaltungen des Grundstudiums sowohl besser besucht als auch besser in den Ergebnissen der

---

<sup>781</sup> Vgl. Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 319.

<sup>782</sup> Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 45.

<sup>783</sup> Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 48.

<sup>784</sup> Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 139, mit dem Hinweis auf die Studien von Giaconia/Hedges (1982) Identifying features of effectiv open education.

Leistungsüberprüfungen waren. Für die Organisation des Studiums einiger Fakultäten verschiedenster Disziplinen hatte dies umstrukturierende Auswirkungen.<sup>785</sup>

In der Schule ist diese Methode auch bekannt unter dem Namen Egg-Races. Das sind „problemlösende, kreative Experimente in miteinander konkurrierenden Gruppen“<sup>786</sup> die am Ende einer Unterrichtseinheit stehen könnten zur Festigung des Lehrstoffes durch die freie Anwendung. Oder sie stehen am Anfang einer Unterrichtssequenz, um die Schüler neugierig zu machen, um deren Kreativität zu fördern und um deren kognitive Fähigkeiten zu nutzen. Letzteres ist vor allem dann einfacher, wenn Schüler schon über ein gewisses Grundwissen verfügen und vielleicht auch schon mehrere Arbeitstechniken kennen gelernt haben. Sie brauchen Unterstützung im Finden geeigneter Informationen, z.B. in Form von Lexika oder auch in der Nutzung des Internets.<sup>787</sup> Entscheidend bei der Bewältigung der Aufgabe ist, dass keine Idee ausgeschlossen wird, sondern eine offene Haltung gegenüber den Prozessen und den Ergebnissen eingenommen wird; und das sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite. Diese Methode ist nicht nur für den Sachunterricht denkbar, sondern kann auch im Fremdsprachenunterricht oder in Gedankenexperimenten aller Fächer eingesetzt werden. Gedankenexperimente werden ausdrücklich für das Philosophieren und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen als Methode beschrieben und befürwortet.<sup>788</sup> So bieten sich (modifizierte) Egg-Races auch für den Religionsunterricht an.

Konstruktivistisch orientierter Religions-Unterricht betont die Wichtigkeit komplexer Anforderungen an Schüler, damit Lernende ihr Wissen flexibel auf andere Problemstellungen übertragen lernen und verschiedene Standpunkte und variierende Aspekte bedenken können. Es soll an ihr Vorwissen anknüpfen können, gleichzeitig ist die Anforderung an

---

<sup>785</sup> Mündlicher Vortrag von Wolff-Dietrich Webler beim Workshop „Motivierendes Lehren und Lernen an Hochschulen“ am 27./28.10.2006 im Rahmen des Hochschuldidaktik-Zertifikats an der Universität Kassel.

<sup>786</sup> Gärtner/Scharf (1997) Egg Race. S. 77.

<sup>787</sup> Eigentlich kann davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen heute (spätestens nach der Grundschule) schneller und besser im Internet unterwegs sind als ihre Lehrer, um entsprechende Informationen zu finden. Hinsichtlich der Unterscheidung von seriösen und unseriösen Inhalten sind sie anzuleiten und zu unterstützen.

<sup>788</sup> Schwarz (2007) Methoden der Kindertheologie. S. 174.

das eigene Können so hoch, dass das Problem nur im Kollektiv oder mit Unterstützung der Lehrkraft bewältigt werden kann. Lehrer unterstützen dahingehend die Entwicklung der Fragekompetenz der Schüler.<sup>789</sup> Außerdem aktivieren sie das Vorwissen durch gezielte Übungs- und Gesprächsangebote. Irrtümer und Fehler sind zugelassen und werden konstruktiv genutzt. Das schafft Gelegenheiten, das bestehende Wissen zu erweitern, zu revidieren, an spezielle Anforderungen anzupassen.<sup>790</sup> Werden Lerninhalte für Schüler (z. B. in Projekten) konkret anwendbar, verfestigt sich das bisher erworbene Wissen, allein durch die Anwendungspraxis. Zusätzlich werden Schüler motiviert, sich selbsttätig neues Wissen anzueignen. Entscheidend ist dabei, die Selbstkompetenz des Schülers anzuerkennen und als Lehrer sich selbst als ein ebenfalls Lernender zu begreifen, der im Zweifelsfall (immer noch) die fachliche Kompetenz hat und für den Zugang zu Informationen sorgen muss.

Selbstkompetenz schließt Selbsttätigkeit mit ein und bezieht sich hier vorrangig auf Lernprozesse. Egal wie Unterricht konzipiert ist, lernen Schüler, manchmal wegen oder trotz des vorgegebenen Unterrichts, was sich ebenso auf die Ergebnisse übertragen lässt. D.h., es kann eben nicht davon ausgegangen werden, dass durch einen bestimmten Unterrichtsstil in den Schülern ganz bestimmte Lernprozesse angeregt werden, die zu ganz bestimmten Ergebnissen führen. Desgleichen bedeutet es, dass Ergebnisse, die gewünscht werden, zwar erzielt werden, nicht jedoch auf dem vorgegebenen Weg. Die Konstruktionsprozesse laufen autopoietisch und unvorhersehbar ab. Schülerselbsttätigkeit ist daher als „Generalschlüssel zum Unterrichtserfolg“<sup>791</sup> zu sehen. Demzufolge sollte „Lehren als Lernbegleitung“ verstanden werden.<sup>792</sup>

Vorbereitend hat die Lehrkraft die „Innere Differenzierung“ von Unterricht<sup>793</sup> anzugehen. Sie ist eine „zeitlich-befristete, didaktisch-methodisch

---

<sup>789</sup> Vgl. Dubs (1995) Konstruktivismus. S. 893f.

<sup>790</sup> Vgl. Stern u.a. (2005) Lehr-Lern-Forschung. S. 23.

<sup>791</sup> Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 48.

<sup>792</sup> Siebert (2002) Lehren als Lernbegleitung.

<sup>793</sup> Jank und Meyer unterscheiden Äußere und Innere Differenzierung in der Strukturlogik des Unterrichts. Äußere Differenzierung bezieht sich auf die institutionalisierte Struktur und ist von größerer Dauer geprägt, während Innere Differenzierung eine zeitlich befristete Einteilung in Teilgruppen meint. Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 78f.

begründete Form der Einteilung des Gesamtverbands in Teilgruppen“ und hat eine weitreichende Wirksamkeit. Schüler möchten – natürlich – von den gegebenen Unterrichtsformen Vorteile haben, indem sie z.B. weiterhin in ihrer Clique oder Freundschaftsgruppe bleiben wollen (man denke an die Probleme, die Freundinnen haben, wenn sie durch zufällig bestimmte Gruppen getrennt sind), Jungen und Mädchen wollen darüber hinaus nicht immer zusammenarbeiten,<sup>794</sup> Leistungsschwache von Leistungsstarken profitieren und anderes mehr. Die innere Differenzierung ermöglicht es, verschiedene Formen des Unterrichts bewusst anzuwenden und offene Lernsituationen stärker einzubeziehen.

Die innere Differenzierung soll

- „das Lernen *effektiver machen*, indem es stärker auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten wird;
- den Unterricht *inhaltlich reicher machen*, indem nicht nur die eine, im Plenum erarbeitete Sichtweise, sondern vielfältige Perspektiven auf ein und dasselbe Thema erarbeitet werden,
- den Schülern durch die individuelle Schwerpunktbildung eine fachliche *Spezialisierung* in verschiedenen Leistungsgebieten ermöglichen;
- durch die Gruppen- und Tandembildung das *soziale Lernen* und die Team-Arbeit fördern
- und ganz allgemein den *Umgang mit Heterogenität* pädagogisch gestalten.“<sup>795</sup>

---

<sup>794</sup> Nachdem der koedukative Unterricht in allen Bereichen eingeführt wurde, gibt es Tendenzen, in einigen Fächern eine geschlechterspezifische Aufteilung vorzunehmen, so z.B. in Physik oder beim Computereinsatz. Vgl. Kaiser (2003) Computereinsatz in einer mädchen- und jungengerechten Grundschule. Hiermit soll allerdings nicht dafür plädiert werden, den koedukativen Unterricht aufzugeben. Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass die gelegentliche Trennung auch Schülerwunsch ist oder sein kann und gute Erfolge erreicht werden können.

<sup>795</sup> Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 79.

Mit der inneren Differenzierung wird besonderen Wert auf die Beziehungsarbeit gelegt, die ein wichtiger Aspekt von Unterricht ist und in der Sozialform Unterstützung finden kann.<sup>796</sup> Eine gelungene Beziehungsarbeit mündet in ein Arbeitsbündnis, das die gemeinsame Verantwortung von Lehrern und Schülern am Lehr-Lern-Prozess markiert.<sup>797</sup> Die „Ebene der Beziehungen“ ist nicht zu unterschätzen und wird häufig als „heimlicher Lehrplan“ bezeichnet.<sup>798</sup>

Auch hier ist die Haltung des Lehrers gegenüber seinen Schülern entscheidend: Welche Fähigkeiten gesteht er ihnen zu, wie motiviert er sie dahingehend, ihre Stärken zu erkennen und einzusetzen? Kann er sie motivieren, ein Bündnis mit ihm bezüglich des Lehr-Lernerfolgs einzugehen? Und kann er Verantwortung an die Schüler abgeben? Dies kann nicht bedeuten, dass sich die Lehrkraft der Verantwortung entziehen könnte. Sie kann aber eine Entlastung erfahren dahingehend, dass sie nicht für *alle* Prozesse des Unterrichts verantwortlich ist. Reich betont, dass aus konstruktivistischer Perspektive alle am Lernprozess Beteiligten in ihrer Verantwortung so weit wie möglich gestärkt werden sollen.<sup>799</sup> Alternative Schulformen – wie z.B. Montessori-Schulen – belegen eindrücklich, dass Verantwortungsübernahme durch die Schüler bereits ab der ersten Klasse funktionieren kann.<sup>800</sup> In besonderer Weise werden dafür Formen des of-

---

<sup>796</sup> Preuß zeigt eine Vielzahl von Differenzierungsmöglichkeiten auf, die von den individuellen Dispositionen der Schüler, über Differenzierung durch Gruppenbildung und Raumgestaltung, zur Disponibilität des Lehrers und Organisationsmodellen reichen, die alle bestimmten Ansprüchen innerer Differenzierung genügen sollten. Er betont, dass innere Differenzierung vor allem zum Repertoire in der Grundschule gehört, in den weiterführenden Klassen jedoch nicht unterlassen werden sollte, weil sie ein wichtiger Aspekt für den beschriebenen Perspektivwechsel ist. Vgl. Preuß (2006) Lehrkompetenzen zur Gestaltung von Innerer Differenzierung. S. 210.

<sup>797</sup> Vgl. Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 78 – 81.

<sup>798</sup> Vgl. Ahlring (2006) Was den Schüler zum Menschen macht. S. 204.

<sup>799</sup> Vgl. Reich (2000) Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. S. 69.

<sup>800</sup> Es sei darauf verwiesen, dass hier nicht das Bild vom Kind der Maria Montessori herangezogen werden soll, sondern lediglich die Öffnung des Unterrichts als Beispiel herangezogen wird. Vgl. u.a. Montessori (1980) Kinder sind anders; Berg (1998) Montessori für Religionspädagogen; Kegler (2006) Schulentwicklung und Eigensinn. Peschel macht darauf aufmerksam, dass auch in Alternativschulen eine besondere Rolle dem Lehrer zukommt bei der Gestaltung der offenen Lernsituation und negative Beispiele auch hier zu finden sind. Peschel (2002) Offener Unterricht. Allgemeindidaktische Überlegungen. S. 2.

fenen Unterrichts genutzt, die als „Schlüsselsituationen kindorientierten selbständigen Lernens“ gelten.<sup>801</sup>

### 8.3.2 Offener Unterricht

Unter der Überschrift „offene Lernsituationen“ werden verschiedene Formen nicht oder wenig gebundener Unterrichtsarrangements verstanden. Dazu gehören Freie Arbeit, Wochenplanarbeit, Projektunterricht, Werkstattunterricht, Lerntheke, Lernzirkel u.a.m. Sie sind von sich aus traditionellen Unterrichtsformen „weder über- noch unterlegen“, sie erfahren unterschiedliche Realisierungen und können auf verschiedenen Ebenen von Unterricht unterschiedlich stark zur Öffnung beitragen.<sup>802</sup> Offene Lernsituationen lassen sich hinsichtlich ihrer Makro- und ihrer Mikrostruktur unterscheiden. Die Makrostruktur gibt den äußeren Rahmen vor, die Mikrostruktur zielt auf die Denk- und Lösungswege der Kinder. Je nach Verständnis zu offenen Lernsituationen werden die Strukturen unterschiedlich akzentuiert. Generell ist festzuhalten, dass offene Lernsituationen in der Grundschule häufig(er) geschaffen werden, als in den nachfolgenden Klassen. Gelegentlich wird Freiarbeit als durchgängiges Prinzip eingesetzt.<sup>803</sup> Unterricht ohne Freiarbeitphasen ist „trotz oder gerade wegen erhöhter Qualitätsanforderungen an den (.) Unterricht nicht mehr denkbar.“<sup>804</sup> Es ist daher davon auszugehen, dass Freiarbeitsformen in Zukunft stärker eingesetzt werden. Dabei gilt es sorgfältig abzuwagen, welche Form aktuell für einzelne Schüler wie für die ganze Lerngruppe angemessen ist.

#### 8.3.2.1 Schüler in offenen Lernsituationen

Freiarbeit kann im Hinblick auf Schüler definiert werden als „eine Form des Lernens, die sich an den individuellen Bedürfnissen des einzelnen Ler-

---

<sup>801</sup> Wallrabenstein/Drews (2002) Zur aktuellen Diskussion um Freiarbeit. S. 11.

<sup>802</sup> Vgl. Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 126f.

<sup>803</sup> Vgl. Peschel (2002) Offener Unterricht. Allgemeindidaktische Überlegungen. S. 15f.

<sup>804</sup> Wallrabenstein/Drews (2002) Zur aktuellen Diskussion um Freiarbeit. S. 11.

nenden ausrichtet und einen Prozess selbständiger Arbeit ermöglicht.“<sup>805</sup> Verschiedene Studien untersuchten, wie Schüler sich in offenen Lernsituationen verhalten und was diese bei ihnen bewirken, denn offener Unterricht spricht nicht alle Kinder gleichermaßen an.<sup>806</sup> Als Voraussetzungen für Lernen in einer offenen Lernsituation wird gesehen, dass Schüler „ihre Lernaktivitäten planen, prozessual begleiten, reflektieren und selbst steuern können.“<sup>807</sup> Das dafür geforderte Repertoire an Selbststeuerungskompetenzen und Strategien zur Bewusstmachung des eigenen Lernprozesses ist bei den Schülern sehr unterschiedlich ausgeprägt.

In Bezug auf den *Persönlichkeits- und Einstellungsbereich* kann man sagen: Positiv wird eine offene Lernsituation erlebt, wenn Kinder erkennen können, wo sie sich in ihrem Lernprozess befinden, was sie bereits erreicht haben und was noch vor ihnen liegt, wenn ihnen ihr Zuwachs an Wissen, Erfahrung und Kompetenz bewusst wird. Dazu ist es notwendig, dass die Lernenden die Lernumwelt als klar strukturiert hinsichtlich der Ziele und der Anforderungen erleben.<sup>808</sup>

Einige Kinder sind in ihrer Selbstorganisation nicht so ausgereift, dass sie ihre Lernprozesse bewusst steuern können oder zumindest fällt es ihnen schwer. Sie brauchen „besondere Strukturierungen, Hilfen und Stützmaßnahmen (.), um die Offenheit des Unterrichts zu nutzen, die Freiräume zu gestalten und ihre Arbeitsprozesse zu beenden.“<sup>809</sup> Erfahren diese Kinder sich nicht als lernkompetent, bewegen sie sich in einem Kreis, der die Motivation für ihr Lernen schwächt, was wiederum verhindert, dass sie auch kleine Lernzuwächse erkennen.<sup>810</sup> Dies wird verstärkt, wenn sie sich in hohem Maße als nicht-selbstbestimmt verstehen.<sup>811</sup>

Um ihre *Lernzeit* effektiv nutzen zu können, brauchen konzentrationschwache Kinder ebenfalls Unterstützung, um sich schneller in den an-

---

<sup>805</sup> Berg (1997) Freiarbeit im Religionsunterricht. S. 12.

<sup>806</sup> Studien zu offenen Lernsituationen gibt es bereits seit den 70er Jahren. Dargelegt in Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen.

<sup>807</sup> Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 148.

<sup>808</sup> Vgl. Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 134.

<sup>809</sup> Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 133.

<sup>810</sup> Vgl. Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 134.

<sup>811</sup> Zur Motivation und wahrgenommener Selbstbestimmung siehe Fölling-Albers und Hartinger (2002) Schüler motivieren und interessieren in offenen Lernsituationen.

gebotenen Aufgaben orientieren zu können und die Entscheidungszeit für eine Aufgabe zu verkürzen. Es zeigt sich, dass sie, nachdem sie sich für eine (meist stärker strukturierte)<sup>812</sup> Aufgabe entschieden haben, ihre Lernzeit annähernd gleich ist mit denen der konzentrationsstarken Kinder.<sup>813</sup> In Bezug auf den *Lernzuwachs* profitieren nach neueren Forschungen<sup>814</sup> zu Lesefähigkeit die kognitiv schwächeren Kinder wiederum von einem eher lehrergelenkten Unterricht mehr als von einem offenen.

Insgesamt scheinen aber nicht die Offenheit und damit Wahlfreiheit eines Unterrichts entscheidende Impulse zu liefern, sondern die Klassenzugehörigkeit, die Bedingungen, die Unterricht mit- und vorstrukturieren und das, was an Prozessen und Interaktionen innerhalb der einzelnen Klasse abläuft, sind die entscheidenden Kriterien für den Lernerfolg der Schüler.<sup>815</sup>

Diese Ergebnisse erlauben es zu konstatieren, dass „nicht die Unterrichtsform an sich, sondern die Art und Weise ihrer Realisierung etwas über die Effizienz und Qualität aussagt.“<sup>816</sup> Hieraus lässt sich folgern, dass der Lehrkraft auch oder gerade in offenen Lernsituationen eine besondere Rolle zukommt.

### 8.3.2.2 Lehrer in offenen Lernsituationen

Freiarbeit lässt sich im Hinblick auf die Lehrer anders bestimmen: „Von Freiarbeit wird üblicherweise dann gesprochen, wenn die Kinder oder die Jugendlichen frei über die Inhalte und die Art ihrer Aktivitäten, über ihr Lerntempo und die von ihnen gewünschte Sozialform, über Materialien und Arbeitsplätze in der dafür ausgewiesenen Zeit entscheiden können. Freiarbeit ist nicht lehrergesteuert. Ihre Grenzen liegen in einem von Lernenden und Lehrenden vereinbarten organisatorischen Rahmen und in der Rücksichtnahme auf die Mitschüler und Mitschülerinnen.“<sup>817</sup>

---

<sup>812</sup> Vgl. Lipowsky (1999) Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. S. 187.

<sup>813</sup> Vgl. Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 136f.

<sup>814</sup> Vgl. Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 138. Mit Hinweis auf Poerschke (1999) Anfangsunterricht und Lesefähigkeit.

<sup>815</sup> Vgl. Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 140.

<sup>816</sup> Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 140.

<sup>817</sup> Peschel (2002) Offener Unterricht. Allgemeindidaktische Überlegungen. S. 54.

In dieser Definition liegen die Missverständnisse begründet, die dazu führen, dass offene Lernsituationen als willkürlicher Unterrichtsablauf verstanden werden. Doch freie Wahl der Materialien, der Arbeitsplätze, der Arbeitspartner und der Themen bedeutet nicht, dass eine Strukturierung oder Interaktion durch die Lehrkraft entfällt. Offenheit und Strukturierung verhalten sich vielmehr komplementär. Strukturierungen schaffen den Raum und den Rahmen, eigene Erfahrungen einordnen zu können. Offenheit intendiert, dass Schüler befähigt werden, „ihre Lern- und Arbeitsprozesse sukzessive selbst zu strukturieren, zu planen, zu steuern und zu begleiten.“<sup>818</sup> Für den Lernerfolg in offenen Lernsituationen ist dabei mitentscheidend, ob Lehrer eine konstruktivistische Lernauffassung haben.<sup>819</sup>

Ergebnisse der Unterrichtsforschung zeigen, dass durch die Lehrkraft strukturierte Kooperationsprozesse effektiver sind als unstrukturierte, diese aber immer noch effektiver als Einzelarbeit, d.h. dass Schüler auch bei Partner- oder Gruppenarbeiten gezielt angeleitet werden müssen, z.B. dadurch, dass sie auf bestimmte Merkmale ihrer Zusammenarbeit achten sollen.

Weiter zeigte sich, dass Lernzuwachs und Behaltensleistungen auch bei einer selbsttätigen und aktiven Bearbeitung nur erzielt werden, wenn die aufgabenbezogene Tätigkeit durch reflexive und strukturierende Maßnahmen begleitet wird.<sup>820</sup>

Eine Leistungssteigerung für alle Schüler, seien sie kognitiv leistungsstark oder schwach, kann ebenfalls durch eine Interaktion seitens der Lehrkraft erreicht werden. Sie bezieht dafür alle Schüler in das verbal-kognitive, also sprachliche Geschehen, mit ein und stellt Aufgaben, die höhere Strukturierungsleistungen erfordern, wie z.B. Verbinden, Übertragen, Vernetzen und Vergleichen.

---

<sup>818</sup> Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 149.

<sup>819</sup> Vgl. Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 146.

<sup>820</sup> Vgl. Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 143f.

Die dazu gehörenden Strukturierungsmaßnahmen sind wiederum durch Offenheit gekennzeichnet:

- es wird auf weitere Angebote zur gleichen Thematik hingewiesen,
- Schüler werden aufgefordert, verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu suchen,
- Ein Ziel oder Problem wird vorgegeben und die Schüler entwickeln Wege zur Problemlösung (siehe dazu das Beispiel Egg-Races oben),
- Schüler werden angeregt, Regelmäßigkeiten oder Widersprüche zu entdecken oder sich mit unterschiedlichen Vermutungen auseinanderzusetzen.<sup>821</sup>

Als Hauptaufgabe in offenen Lernsituationen sieht Lipowsky die Förderung der Bewusstheit der Schüler für das eigene Lernen durch den Lehrer. Schüler sollen sich eigene Ziele setzen können und ihr Ziel schriftlich formulieren können. Gleichzeitig werden dadurch reflexive und metakognitive Kompetenzen gefördert. Indem Schüler Begründungen schriftlich formulieren, können sie den Kindern bewusst gemacht werden und auch dem Lehrer, der ansonsten nur die „Ergebnisse“ sieht. Hier kann er auch die „naiven Theorien“ der Kinder aufspüren.

Damit die Bewusstmachung gelingen kann, werden Kindern Leitfragen oder „Forscherfragen“<sup>822</sup> als Instrument an die Hand gegeben. Schüler nehmen so eine zweifache Perspektive ein: die zur Sache, dem Thema, dem Arbeitsverlauf und die zu sich selbst. Nicht immer ist die schriftliche Begründung dafür vonnöten, auch der mündliche Austausch ist hilfreich.<sup>823</sup> Schriftliche Begründungen können aber in einem Forschungstagebuch oder Portfolio eine langfristige Dokumentation für die Entwicklung von Schülern sein.

---

<sup>821</sup> Vgl. Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S. 155.

<sup>822</sup> Freudenberger-Lötz (2005) Wir geben nicht auf.

<sup>823</sup> Vgl. Lipowsky (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen. S.153.

Offene Lernsituationen können in vielfältiger Weise gestaltet werden. Das Spektrum reicht von offener Lernumgebung (freie Entscheidung des Schülers für ein Arbeitsthema, eine Aufgabenstellung und das Ziel seines Arbeitsprozesses während einer festgelegten Zeit), über Lernzirkel (der Lehrer wählt zu einem bestimmten Thema Aufgaben und Medien aus und stellt sie in einem didaktischen Arrangement zusammen, das eine bestimmte Reihenfolge der Bearbeitung vorgibt), Werkstattunterricht (zu einem bestimmten Thema werden Lernsituationen und Lernmaterialien für verschiedene Arbeitsformen bereitgestellt, der Schüler ist frei hinsichtlich seines Arbeitsplatzes, der Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung, der Verweildauer an den Aufgaben u.a.m.) bis zu einem Lernthekenarrangement (auf einer Theke werden Arbeitsaufträge (Basis- und Zusatzaufgaben), Medien und Kontrollhilfen aufgebaut, die Schüler können frei über die Bearbeitung entscheiden).<sup>824</sup>

Hinsichtlich der Vorbereitung solcher offenen Lernsituationen oder Freiarbeitsphasen wird die curriculare Kompetenz der Lehrkraft gefordert. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine hohe Aktivität in der konkreten Unterrichtssituation wenig Vorbereitung bedarf. Und noch weniger ist die Frei- oder Projektarbeit dahingehend zu interpretieren, dass der Lehrer wenig Vorbereitungszeit braucht, weil ja die Schüler selbst tätig sind. Im Gegenteil ist eine gute und ausführliche Unterrichtsvorbereitung zur Gestaltung dieser Unterrichtsform unerlässlich. Im Zusammenhang mit Philosophieren und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen spielt das ebenfalls eine wichtige Rolle und ist nicht zu unterschätzen.<sup>825</sup>

Generell ist noch anzumerken, dass offene Lernsituationen in einzelnen Fächern, Klassen oder Klassenverbänden oder der gesamten Schule verwirklicht werden können. Je nach dem, hat das Auswirkungen auf die

---

<sup>824</sup> Vgl. Lipowsky (1999) Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. S. 20-28.

<sup>825</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 133ff. Dies wird hier deshalb betont, weil nicht der Eindruck entstehen soll, dass das Philosophieren und Theologisieren von jedem Lehrer einfach übernommen werden kann, weil ja Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen genauso wie das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen (lediglich) eine bestimmte Haltung des Lehrers erfordert, nämlich die, den Schüler als kompetent zu erachten. Eine fachliche und methodische Kompetenz ist hierbei unerlässlich.

Organisationsstruktur einer ganzen Schule oder einer einzelnen Stunde. Auch hier sei wieder verwiesen auf die Umsetzung in verschiedenen Reformschulen.<sup>826</sup>

## 8.4 Curriculare Kompetenz

Unterricht ist in curricularen Plänen für jedes Fach vorbestimmt. Lehrkräfte sollen sich nach ihm richten, damit die Schüler ein vorgegebenes Ziel erreichen können. Lehrplantheoretische Kompetenz verlangt indes vom Lehrer, nicht nur den Lehrplan als solches zur Kenntnis zu nehmen und umzusetzen, sondern ihn bezüglich der Legitimation von Lehrinhalten unter bestimmten bildungstheoretischen Perspektiven zu befragen, ein Verständnis für ihn zu entwickeln und kritisch zu beurteilen.<sup>827</sup>

Dabei geht es neben der Beschreibung von Kompetenzen immer auch um die Beschreibung von Inhalten, die die Schüler nach einer bestimmten Zeit gelernt haben sollen. Hierfür werden vom Lehrer fachwissenschaftliche Fähigkeiten erwartet. D.h. er muss Fachwissen haben, in der Lage sein, sich selbst auf den neuesten wissenschaftlichen Stand zu bringen, dieses Wissen angemessen transportieren zu können und damit eine Sachbotschaft zu senden.<sup>828</sup> Die vielfältigen Aspekte eines Themas sollen aufgrund der Struktur und der Bedeutung, die das Thema für Schüler haben kann, bedacht werden. Welche Möglichkeiten das Thema bzw. der Inhalt für das konkrete Lehrangebot bietet, kann mit Hilfe der allgemeinpädagogischen Inneren Differenzierung und der religionspädagogischen Elementarisierung herausgearbeitet werden.

---

<sup>826</sup> Z.B. die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die Montessori-Gesamtschule in Potsdam oder die Offene Schule Waldau in Kassel. Siehe auch Voß (2006) *Wir erfinden Schule neu*.

<sup>827</sup> Vgl. Plöger (2006) Lehrplantheoretische Kompetenz. S. 81. Dazu gehört auch die Frage, ob z.B. bestimmte biblische Geschichten tatsächlich erst in einer bestimmten Klassenstufe bearbeitet werden sollten. Z.B. die Frage nach der Sündenvergebung als Thema in der Grundschule. Vgl. Freudenberger-Lötz (2004) *Kraftstrahl von Gott*.

<sup>828</sup> Lehren und Lernen ist ein „Spezialfall kompetenter Kommunikation“. Als solcher unterliegt er wie jeder kommunikative Akt dem Vier-Ebenen-Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (Schulz von Thun (1996) *Miteinander Reden 1.*): Sachebene, Beziehungsebene, Selbstoffenbarungsebene und Appellebene. Curriculare Kompetenz liegt auf der Sachebene, berührt aber genauso alle anderen Ebenen. Vgl. Girmes (2006) *Lehrprofessionalität*. S. 62.

Preuß benennt verschiedene Teilfragen, die sich auf die Differenzierung der Inhalte bzw. Themen beziehen. Es geht darum, die Strukturmomente bzw. Bedeutungsgeschichten und ihren Zusammenhang herauszuarbeiten. Die Bedeutungen, die das Thema haben kann, müssen erschlossen und Aspekte hinsichtlich der Lernmöglichkeiten für Schüler bedacht werden, ebenso welche Schwierigkeiten oder besonderen Lernanreize einzelne Aspekte eventuell bieten. Es muss herausgearbeitet werden, welche Teilespekte des Themas für das Gesamtkurriculum von so großer Bedeutung sind, dass alle Schüler ein Verständnis dafür entwickeln sollten. Dazu muss das Thema in einem Gesamtzusammenhang gestellt werden, der es ermöglicht, zusätzliche Lernangebote voranzustellen bzw. zur Weiterführung zu nutzen, um diesen Zusammenhang für alle Schüler deutlich zu machen sowie eine Bedeutung für die Lebenswirklichkeit zu erwirken.<sup>829</sup> Gleichzeitig ist das Thema so zu strukturieren, dass allen Schülern eigene Lernmöglichkeiten eröffnet werden. Es sind also sowohl Minimalanforderungen als auch weiterführende Angebote aus dem Thema, dem Inhalt herauszuarbeiten. Diese sind zu unterscheiden nach quantitativen oder qualitativen Variationen. Und im Sinne von offenem Unterricht ist die Frage nach weiteren themengebundenen oder themenfreien fakultativen Lernangeboten zu bedenken.

Lehrer sind gefordert, das Thema, den Inhalt für Schüler sichtbar zu machen, indem sie das bestehende Medienangebot nutzen oder Medien selbst herstellen. Dazu gehören neben dem klassischen Tafelanschrieb auch das Herstellen von Arbeitsblättern, plastischen Gestaltungsmöglichkeiten etc. Medien dienen der Veranschaulichung von Sachverhalten, sollen die Selbsttätigkeit und Aktivität der Schüler fördern, die „Effektivität“ und „Ökonomie“ des Unterrichts steigern und die Schüler motivieren.<sup>830</sup>

---

<sup>829</sup> Vgl. Preuß (2006) Lehrerkompetenzen zur Gestaltung von Innerer Differenzierung S. 214.

<sup>830</sup> Vgl. Preuß (2006) Lehrerkompetenzen zur Gestaltung von Innerer Differenzierung S. 217f.

## 8.5 Methodische Kompetenz

Ein kompetenzorientierter Religions-Unterricht hat zum Ziel, die Schüler zu selbständigem Lernen anzuleiten. Dazu braucht der Schüler Methoden, die er von bzw. durch einen Lehrer lernt, der selbst vielfältige Methoden beherrscht und einsetzt. „Gute Lehrerinnen und Lehrer geben ihre Methodenkompetenz an die Schüler weiter“<sup>831</sup>, indem Methoden zum Thema von Unterricht gemacht werden, sei es dass der Lehrer das Methodische seines Handelns erklärt oder Arbeitstechniken thematisiert werden, dass strukturierte Arbeitsanweisungen gegeben und nach der Durchführung ausgewertet werden. Sinnvoll ist es auch, verschiedene Arbeitstechniken auszutesten und zu vergleichen, Methoden im Versuch-und-Irrtum-Verfahren auszuprobieren und Übungstechniken einzuführen und zu üben. Referate sind ebenfalls Bestandteil der Methodenkompetenz, besonders wenn sie als Lehraufgabe verstanden werden und dabei in der eigenen oder in jüngeren Klassen vorgetragen werden. Schüler sollen darüber hinaus ermutigt werden, Nachhilfeunterricht zu geben, wobei die damit gemachten Erfahrungen für den regulären Unterricht genutzt werden dürfen bzw. sollen.<sup>832</sup> Auch die Moderation von Gesprächen zählt zu den Methoden, die Schüler lernen sollten.

Unterricht ist ein durch und durch kommunikatives Geschehen und „ohne Gespräche nicht vorstellbar.“<sup>833</sup> Besondere Bedeutung kommt daher der Fähigkeit zu, Gespräche zu organisieren, Fragen aufzuwerfen und zum Fragenstellen anzuregen und Schüler allgemein zu motivieren.

### *Gespräche*

Religionsunterricht steht in besonderer Beziehung zum Wort. Das zeigt sich in der Formulierung zu den Schriften der Bibel als „Wort Gottes“, in den Worten der Sakramente, Gebete und Psalmen, in den Streitgesprächen, Meditationen und Glaubensbekenntnissen, und nicht zuletzt in der

---

<sup>831</sup> Meyer/Meyer (2006) Frontalunterricht gestalten. S. 162.

<sup>832</sup> Vgl. Meyer/Meyer (2006) Frontalunterricht gestalten. S. 162.

<sup>833</sup> Heinzel (1999) Lernen durch Gespräche führen. S. 176.

Eröffnung des Johannesevangeliums „Im Anfang war das Wort“.<sup>834</sup> Religionsunterricht soll einen geschützten Raum herstellen, in dem Schüler und Lehrer ihren Glauben ausdrücken und „konzentriert, ehrlich und fair miteinander sprechen können.“<sup>835</sup> Dabei wird das Gespräch als „die mit Abstand schwierigste und anspruchsvollste Unterrichtsmethode“ bezeichnet.<sup>836</sup> Religionslehrer sind angehalten, sich dieser Aufgabe zu stellen, weil für den Religionsunterricht „gerade das Gespräch herausgehobene religiösdidaktische Dignität für sich beanspruchen kann.“<sup>837</sup> Kennzeichen eines in anthropologischer, theologischer und religiöspädagogischer Verantwortung geführten Gesprächs sind die Anerkennung des Schülers als gleichberechtigter, ernstgenommener Gesprächspartner, dem selbständiges Denken zugetraut wird und dessen Gesprächsfähigkeit gefördert werden soll. Es ist auf Verständigung und Verstehen ausgerichtet, auf miteinander sprechen, aufeinander hören und zueinander finden, es ist *agapegemäße Kommunikation*.<sup>838</sup>

Gespräche werden gestaltet als Lehrgespräch, Schülergespräch und Diskussion bis zur Debatte als „Hauptformen“<sup>839</sup>, es gibt die Plauderei, Gespräche über Kinderfragen, mündliches Erzählen, Kreisgespräche und das philosophische Gespräch.<sup>840</sup> Zu ergänzen ist die Aufzählung um das theologische Gespräch, wobei sie unvollständig bleibt.<sup>841</sup> Die Übergänge sind oftmals fließend und Mischformen durchaus üblich. So können z.B. in einem Schülergespräch Lehrgesprächsanteile zu finden sein, wenn der Lehrer bewusst lenkende Fragen einwirft.<sup>842</sup>

---

<sup>834</sup> Vgl. Niehl/Thömmes (2005) 212 Methoden für den Religionsunterricht. S. 63f.

<sup>835</sup> Niehl/Thömmes (2005) 212 Methoden für den Religionsunterricht. S. 64.

<sup>836</sup> Lachmann (2002) Gesprächsmethoden im Religionsunterricht. S. 113, mit Bezug auf Meyer (2000) Unterrichtsmethoden II. S. 290.

<sup>837</sup> Lachmann (2002) Gesprächsmethoden im Religionsunterricht. S. 113.

<sup>838</sup> Vgl. Lachmann (2002) Gesprächsmethoden im Religionsunterricht. S. 114f.

<sup>839</sup> Vgl. Lachmann (2002) Gesprächsmethoden im Religionsunterricht. S. 122.

<sup>840</sup> Vgl. Heinzel (1999) Lernen durch Gespräche führen. S. 182.

<sup>841</sup> Eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Gesprächsformen nimmt Pfeiffer vor. Sie zeigt auf, welche Möglichkeiten des Gesprächs sich beim Philosophieren mit Kindern anbieten und stellt sie differenziert dar. Pfeiffer (2002) Philosophieren in der Grundschule? Kap. 4. Für den Religionsunterricht können hier wertvolle Anregungen entnommen werden. Der sokratische Dialog als Methode für das Philosophieren mit Kindern wird auch ausführlich dargestellt in Schneider-Wölfinger (2001) Der sokratische Dialog.

<sup>842</sup> Vgl. Lachmann (2002) Gesprächsmethoden im Religionsunterricht. S. 122f.

Ein echtes Gespräch zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass eine „Wechselbeziehung“ von Sprechen und Hören stattfindet. Jedoch sollen Schüler nicht nur Antworten geben oder vorgesetzte Lücken im Text des Lehrers mit kurzen Sätzen oder einzelnen Wörtern füllen. Gespräche sollen vielmehr Erkenntnisse hervorbringen, Wahrheit finden, Mündigkeit entwickeln, Vernunft bilden, Demokratiefähigkeit fördern und Sinn stiften.<sup>843</sup>

In einem lehrerzentrierten entwickelnd-fragenden Lehrgespräch sind Schüler eher in der passiven Rolle der, wie oben beschriebenen, Lückenfüller oder Antwortgeber auf Fragen, die der Lehrer eigentlich nicht hat, weil er die Antwort schon kennt. Fragen an den Lehrer sind eher selten und Schülerinteraktionen gibt es kaum. Es ist in der Praxis häufig ein examinierendes Gespräch, das nicht an die Interessen der Schüler anknüpft. Dabei kann ein gut gelenktes Gespräch sehr wohl die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse, die Vorverständnisse und auch Missverständnisse entdecken und sie in einen „Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang fragend, entwickelnd und in Teilen auch besprechend“ erschließen.<sup>844</sup>

Mit Friedrich Copei kann jedoch davon ausgegangen werden, dass eine „echte Erkenntnis“ nicht durch eine „übernommene Fragestellung“ erreicht werden kann. Ihr geht vielmehr ein „Anstoß“ voraus, der etwas in Frage stellt, Staunen lässt, zum Weiterdenken anregt. Dabei ist es wichtig, dass dieser Denkanstoß nur dort stattfinden kann, wo „eine anschauliche Wirklichkeit“ vorgefunden wird und nicht bloß ein Abstraktum ist.<sup>845</sup> Der Anstoß führt zu einer „gespannten intellektuellen Haltung“, <sup>846</sup> der Aufmerksamkeit, und einer zergliedernden Fragehaltung. Analysieren, Klären und Ordnen<sup>847</sup> sind die Tätigkeiten, die zu einer Erkenntnis führen können. Dabei sind Sprache und Schrift die Medien, wobei dem Schreiben eine besondere Bedeutung „für die produktive Erkenntnis“ beigemessen wird.<sup>848</sup> „Der fruchtbare Moment“ lässt sich nicht durch ir-

---

<sup>843</sup> Vgl. Heinzel (1999) Lernen durch Gespräche führen. S. 177f.

<sup>844</sup> Lachmann (2002) Gesprächsmethoden im Religionsunterricht. S. 124.

<sup>845</sup> Vgl. Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 60.

<sup>846</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 6

<sup>847</sup> Vgl. Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 65.

<sup>848</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 65. Mit Bezug auf *Le-*

gendwelche Methoden „erzwingen“. Vielmehr kommt es darauf an, nicht mit falschen Methoden das Erkennen Wollen zu verhindern.<sup>849</sup> „Die im fruchtbaren Moment emporschließende Erkenntnis ist meist vage und flüchtig, doch sie durchleuchtet blitzartig den ganzen Menschen. Sie ist Lösung der unerträglichen Spannung, ein Freudegefühl begleitet sie. Im allgemeinen ist die neue Erkenntnis noch ein Unentwickeltes, weist aber stark drängend den Weg zur Vollendung.“<sup>850</sup> Das Aufblitzen einer Erkenntnis ist noch nicht die Gewissheit oder die „Fruchtbarwerdung“<sup>851</sup>. Erst durch Verifizieren und prüfendem Vergleichen kann sich die „neu aufleuchtende Erkenntnis“<sup>852</sup> behaupten und fruchtbar werden. Der Suchende ist leidenschaftlich getrieben, eine Erregung hat ihn gepackt, „den neuen Gedanken in allen Konsequenzen durchzubilden.“<sup>853</sup> „Durch die verschiedenen Stadien aber geht ein großer Zug, ein Vorwärtsdringen, es ist ein großer Prozeß, vom ersten dunklen Ahnen, welches das Suchen leitet, über das vage und flüchtig aufblitzende Entdecken im fruchtbaren Moment bis zum letzten Klären und Festigen im Prozeß der Formung.“<sup>854</sup> Erst mit den letzten Schritten wird aus „bloßem Erfahrungswissen (.) lebendiges Bildungswissen“,<sup>855</sup> das in das bisherige Wissen eingegliedert ist.

Dem Gespräch kommt nach Copei besondere Bedeutung zu. Ausgehend von den Fragen der Kinder, die durch Alltagsbegebenheiten aufgeworfen werden, kann die Lehrkraft den Zufall nutzen oder durch Methoden „jene Problemhaltung erregen, verstärken oder entwickeln“<sup>856</sup> und eine „Fragestellung schaffen“.<sup>857</sup> Die Hauptaufgabe der Lehrkraft im Gespräch

---

*vana* von Jean Paul (o.A.) Eigler macht darauf aufmerksam, dass die Textproduktion als Wissensnutzungs- und Wissenserwerbstrategie genutzt werden sollte. Dabei wird vorhandenes Wissen genutzt, neues aufgebaut, Wissen bearbeitet, weiterverarbeitet und neue Zusammenhänge erarbeitet. Vgl. Eigler (2006) Textproduzieren als Wissensnutzungs- und Wissenserwerbsstrategie. S. 187f.

<sup>849</sup> Vgl. Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 67.

<sup>850</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 33.

<sup>851</sup> Vgl. Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 70.

<sup>852</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 69.

<sup>853</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 38.

<sup>854</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 33.

<sup>855</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 71.

<sup>856</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 103.

<sup>857</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 105.

ist es, „Fragestellung zu verschärfen und auf nichtbeachtete Punkte das Augenmerk zu lenken.“<sup>858</sup> Es gilt, eine „offene Haltung zu schaffen“ und einen „nachdenklichen Geist, dem so vieles angeblich Selbstverständliches immer neue Rätsel aufgibt.“<sup>859</sup> Immer sind es die „echten Fragen“, die ein „persönliches Moment“ beinhalten, an denen sich ein Erkenntnisdrang entzündet.<sup>860</sup> Für den Lehrer bedeutet es, eine „Wendung [zu] vollziehen, daß er (...) mit den Kindern die von ihnen selbst aufgeworfenen Fragen zu lösen versucht.“<sup>861</sup> Dazu muss er selbst sich als Suchender verstehen und mit den Schülern eine „lebendige Gemeinschaft“<sup>862</sup> bilden. Copei nennt dies „etwas vom Geist des großen Menschen Sokrates haben müssen.“<sup>863</sup> Er legt damit großen Wert auf die offene Haltung des Lehrers, die für ein erkenntnisentwickelndes Gespräch notwenig ist.

Der Lehrer ist indes nicht nur ein gleichfalls Suchender, der sich auf einen neuen Weg einlässt, sondern er weiß auch, dass es vieler kleiner Schritte bedarf, um ein Gespräch *gemeinsam* mit Schülern aufzubauen. Gespräche müssen daher in ihren Teilespekten geübt und gestaltet werden.<sup>864</sup> Darauf macht auch Elisabeth Schwarz aufmerksam, die „das ausführliche Gespräch der Kinder untereinander“ als den „eigentlichen Höhepunkt“ des Theologisierens mit Kindern bezeichnet. In und durch Gespräche sollen Schüler lernen, dass „Fragen wichtig und kein Zeichen von Dummheit sind, (...) auf einander zu hören und Meinungen zu respektieren, (...) ausführlicher nachzudenken [und] ihre Meinung klar zu machen und zu begründen.“<sup>865</sup> Schüler können im Zuge der Entwicklung der Gesprächs-

---

<sup>858</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 105.

<sup>859</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 115.

<sup>860</sup> Vgl. Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 47f.

<sup>861</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 105f.

<sup>862</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 124.

<sup>863</sup> Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 125. Die sokratischen Dialoge sind für Copei in vielerlei Hinsicht vorbildhaft. Dabei lässt er die Kritik des manipulativen Einsatzes der mäeutischen Methode insofern nicht gelten, als er die Dialoge ausschnitthaft betrachtet, was auch seine Absicht ist. Vgl. ebd., S. 19ff. In der Zwischenzeit sind die mäeutischen Dialoge Sokrates' modifiziert, angestoßen durch die Reformpädagogik und in den letzten Jahren auch durch die Kinderphilosophie. Vgl. bspw. Nelson (1996) Die sokratische Methode, und Schneider-Wölfinger (2001) Der sokratische Dialog. Über die Modifikation sokratischer Dialoge siehe Anm. 518.

<sup>864</sup> Potthoff u.a. (1995) Gespräche mit Kindern. S. 30.

<sup>865</sup> Schwarz (2007) Methoden der Kindertheologie. S. 176. In diesem Zusammenhang ist

fähigkeit immer mehr Mitverantwortung übernehmen. Daher sollte jede Gelegenheit genutzt werden, Gespräche zu fördern und Kinder auch untereinander ins Gespräch zu bringen. Bedeutsam ist eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre, die Schüler stärkt. Die Lehrkraft kann dies unterstützen, indem sie sensibel auf die zwischenmenschlichen Prozesse achtet, die Kinder ernst nimmt und ihnen vertraut.<sup>866</sup> Hinzuzufügen ist, dass sie ihnen etwas zutraut und z.B. das Metagespräch als Beobachtungsfähigkeit der Kinder bewusst in den Gesprächsverlauf mit einbezieht. Daraus kann man auch leichter mit den Kindern gemeinsam Regeln für ein Gespräch erarbeiten, weil den Kindern bewusst wird, was in diesem Gespräch (methodisch und inhaltlich) gut und spannend war und was nicht.<sup>867</sup>

Für den Lehrer bedeuten Gespräche, sich bewusst mit einigen Kommunikationsregeln, wie aktives Zuhören, auseinander zu setzen und diese anzuwenden. Er muss z.B. Gesprächs- Pausen aushalten können, die Kinder beim Thema halten, Verstärken und Ermutigen, selbst nicht zu viel reden, direkte Fragen vermeiden, dabei Impulse einbringen und zum Fragen ermutigen.<sup>868</sup>

Kreisgespräche, Gruppengespräche und auch Partnergespräche sind gute Formen von Gesprächen, bei denen Kinder ihre Fragen und Gedanken, ihre Deutungen und Anmerkungen benennen können. Die Ergebnissicherung ist ein wichtiges Moment in allen Gesprächsformen. Dazu kann der Lehrer zwischenzeitlich Gesprächsbeiträge zusammenfassen, dabei zusätzliche Impulse oder Fragen aufwerfen, am Ende eines Gesprächs kann der Lehrer mit Hilfe der Schüler das Gespräch noch einmal zusammenfassen und wichtige Punkt benennen, die dadurch auch wieder zu einem Gesprächsanlass werden können. Gerade bei Zweiergesprächen ist die Ergebnissicherung wichtig. Manchmal ist eine Frage nur für zwei, drei Kinder wichtig. Um ihren Erkenntnisprozess zu fördern, sollte ihnen immer

---

es wichtig darauf hinzuweisen, dass nicht alle Kinder das Fragenstellen gewohnt sind. Daher müssen Kinder zum Fragenstellen angeleitet werden. Außerdem ist es wichtig nach Fragearten zu unterscheiden, um tatsächlich einen Erkenntnisgewinn aus dem Thema erzielen zu können. Das sogenannte epistemische, erkenntnisfördernde Fragen kann durch eine *veränderte Lernumgebung* oder durch *gezieltes Training* des Fragestellens erreicht werden. Vgl. Neber (2006) Fragenstellen. S. 51ff.

<sup>866</sup> Vgl. Potthoff u.a. (1995) Gespräche mit Kindern. S. 85f.

<sup>867</sup> Vgl. Potthoff u.a. (1995) Gespräche mit Kindern. S 32 und S.60ff.

<sup>868</sup> Vgl. Potthoff u.a. (1995) Gespräche mit Kindern. S.90ff.

die Gelegenheit gegeben werden, sich damit zu beschäftigen. Damit aus diesem Extragespräch keine Freizeit wird, ist hierbei eine Ergebnissicherung, eventuell in Form eines Protokolls, wichtig und kann auch zu dem Vorstellen der Ergebnisse in der gesamten Klasse genutzt werden, wenn die Kinder dem zustimmen.<sup>869</sup> Hierbei wird nicht nur die Gesprächsfähigkeit gefördert, sondern ganz im Sinne von Copei durch den Schreibprozess der Erkenntnisprozess gefördert.<sup>870</sup>

Zweiergespräche bedürfen der besonderen Hilfe des Lehrers. Gerade hier brauchen Schüler Anregungen und Informationshinweise. Das gilt auch für die Ergebnissicherung. Hieraus können sich dann neue Fragen entwickeln, der Lehrer kann dabei helfen oder beraten, „welchen Gang das Thema nehmen könnte“<sup>871</sup> er kann bei der Beschaffung von Material helfen oder auch unterstützend wirken, wenn es darum geht, Kernaussagen für die gesamte Klasse sichtbar zu machen.<sup>872</sup> Als weitere Möglichkeit von Zweiergesprächen sind die schriftlichen Formen Gedankentagebuch oder Brief<sup>873</sup> oder die Form des Schreibgesprächs sinnvoll.<sup>874</sup> Konkrete Anleitungen sind hierbei besonders wichtig, damit die Schüler nicht überfordert sind, sondern sich auf eine bestimmte Aufgabe konzentrieren können und damit motiviert bleiben, der Aufgabe nachzukommen.<sup>875</sup> Partnergespräche können zudem der Vorbereitung von Gruppengesprächen dienen oder als Methode innerhalb eines Gruppengesprächs, einer Gruppenarbeit oder im offenen Unterricht eingesetzt werden.

Nimmt der Lehrer die Schüler ernst, zeigt sich das auch dadurch, dass er über den Unterricht informiert. Schüler sollten erfahren, warum sie etwas lernen oder sich mit etwas beschäftigen sollen, auch warum wel-

---

<sup>869</sup> Vgl. Brandt (1999) Im Zwiegespräch nachdenken.

<sup>870</sup> Vgl. Copei (1969) Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. S. 65.

<sup>871</sup> Brandt (1999) Im Zwiegespräch nachdenken. S. 68.

<sup>872</sup> In den von Brandt geschilderten Gesprächen werden an einer Fragewand Fragen für alle Kinder sichtbar von den Kindern formuliert, die dann von Kindern für ein Gespräch abgenommen werden dürfen. Daher sollen dann auf einer Aussagewand erarbeitete Thesen oder Thesen, die Kindern „einfach so in den Sinn kommen“ für alle sichtbar aufgeschrieben werden. Vgl. Brandt (1999) Im Zwiegespräch nachdenken. S. 68.

<sup>873</sup> Vgl. Brandt (1999) Im Zwiegespräch nachdenken. S. 69

<sup>874</sup> Vgl. Potthoff u.a. (1995) Gespräche mit Kindern. S. 51f.

<sup>875</sup> Vgl. dazu die Ausführungen zum offenen Unterricht (s.o. Kapitel 8.3.).

che Methode angewendet wird. Dazu wird „kurz und ohne Schnörkel“ gesagt oder an die Tafel geschrieben, was die Schüler erwartet, bzw. was auf sie zukommt. Diese „informierenden Unterrichtseinstiege“ werden sinnvollerweise in Zusammenhänge von größeren Einheiten gestellt, also auf Wochenplanung oder Kursblöcke bezogen.<sup>876</sup> Damit wird das Vertrauen auf beiden Seiten gestärkt. Durch die Beteiligung an der Kursplanung wird auch die Selbstständigkeit der Schüler in methodischer Sicht entwickelt. Beide Seiten verpflichten sich zur regelmäßigen Überprüfung, was durch Feedbackmethoden und Metagespräche gut gelingen kann. Hierdurch werden reflexive und evaluative Kompetenzen gefördert.<sup>877</sup>

Erste Einstiege in die Planung einer Stunde sind bereits die Aufnahme von Fragen der Schüler. Gemeinsam mit den Schülern zu entscheiden, welche Frage jetzt am dringendsten ist und rasch behandelt werden soll, ist ein Weg zur Entwicklung der Selbstkompetenz und Verantwortungsübernahme. Dass Schüler dadurch motivierter dem Unterricht folgen bzw. sich beteiligen, ist evident.<sup>878</sup> Der Lehrer ist dann noch mehr derjenige, der mit den Schülern gemeinsam Unterricht konstituiert, die Fähigkeiten der Schüler anerkennt und fördert. Er kann sich dennoch nicht (und wird es auch nicht) ganz seiner Führungsrolle entziehen.

---

<sup>876</sup> Vgl. Meyer/Meyer (2006) Frontalunterricht gestalten. S. 166. Zumindest ab der Sekundarstufe I sollten nach Meyer und Meyer Schüler in dieser Weise einbezogen werden.

<sup>877</sup> Vgl. Meyer/Meyer (2006) Frontalunterricht gestalten. S. 167.

<sup>878</sup> Vgl. Meyer/Meyer (2006) Frontalunterricht gestalten. S. 167.

## 8.6 Personell-kulturelle Kompetenz

In verschiedenen Zusammenhängen wurde bisher die Haltung des Lehrers gegenüber den Schülern hervorgehoben und als besonders wichtig erachtet. Haltung und Führung stehen in einem engen Zusammenhang und zeigen Auswirkungen auf das Klassenklima und damit die Lernumgebung. Förderlich für das Lernen, auch das wurde schon betont, ist eine angenehme Lernumgebung, die frei von Angst, aber nicht zu lässig ist.

### 8.6.1 Führungsrolle und Führungsstile

Unterricht ist in aller Regel eine vom Lehrer geführte (Gruppen-)Situation. Im Managementbereich gilt Führung von Mitarbeitern als Standardwissen. Für das Führen von Schülern ist es unhintergehbar. Führungsaufgaben haben fünf Dimensionen<sup>879</sup>, die der Lehrer mehr oder weniger übernehmen muss:

---

<sup>879</sup> Vgl. Gehm (1994) Kommunikation im Beruf. S. 228f.

Dimension	Lehreraufgabe	Schülerbeteiligung
Entwickeln und organisieren von Zielen und Konzepten	Sachkenntnis Fähigkeit, Schüler in den Unterrichtsverlauf zu integrieren	Wissen, welche Funktion diese Art der Aufgabe hat Wissen, welche Ziele erreicht werden sollen
Schaffen von Handlungs- und Entscheidungsspielraum	Möglichst gute Bedingungen schaffen (z.B. Zugang zu Materialien)  Angemessenen Handlungs- und Entscheidungsspielraum dem Schüler schaffen  Eindeutige Kompetenzen zuweisen	In den Ablauf integriert sein Den Unterricht mitgestalten Zugewiesene Kompetenzen nutzen Gestärkte Handlungsräume erfahren
Unterstützen von Mitarbeitern	Unterstützen der Schüler in ihren individuellen Fähigkeiten  Schaffen eines guten Lernklimas	Den gegebenen Rahmen ausnutzen  Bis an die eigenen Grenzen gehen
Einbinden von Mitarbeitern in gemeinsame Entscheidungen	Zusammenarbeit und Verständnis der Schüler untereinander fördern  Gemeinsam akzeptierte Spielregeln erarbeiten  Sich für den einzelnen Schüler / die Lerngruppe einsetzen  (Lern-)Erfolge sichtbar machen	Zusammenarbeit mit anderen Schülern / Lerngruppen. Sich an Spielregeln halten Akzeptanz anderer Meinungen / Verhaltensweisen / Fähigkeiten Andere unterstützen und sich unterstützt fühlen
Kontrolle und Orientierung auf Leistung	Orientierung in fachlicher Hinsicht geben  Orientierung hinsichtlich der Leistungsfähigkeiten geben  Die besonderen Leistungsfähigkeiten, auch Schwierigkeiten und besondere Interessen in der Lerngruppe ausgleichen und nutzen	Über den Leistungsstand informiert sein  Individuelle Leistungsfähigkeit berücksichtigt wissen  Unterstützt werden bei der Herausarbeitung individueller Stärken und Schwächen  In die Lerngruppe integriert sein

**Tabelle 3:** Dimensionen von Führungsaufgaben

Es ist schwer, alle Dimensionen von Führung gleichzeitig und gleichermaßen zu erfüllen. Vom Lehrer verlangt es eine hohe Reflexionsfähigkeit auf sich und sein Verhalten, gleichzeitig das Gruppengeschehen einzubeziehen und den einzelnen Schüler aufmerksam zu beachten. Auf dieser Mettaebene braucht keine Bewertung vorgenommen werden, sie ermöglicht, zunächst wertneutral, Gegebenheiten *wahrzunehmen*. In einem zweiten Schritt kann dann eine Wertung im Sinne einer Möglichkeit zur Veränderung vorgenommen werden.

Für die Schülerseite ist die Übernahme von Verantwortung für den Lehrerfolg des Lehrers und den eigenen Lernerfolg deutlich zu erkennen. Der Schüler ist eben keine *Tabula rasa*, eine Wachstafel, in die etwas hineingezrittzt werden kann, was dann Bestand hat, sondern er ist quasi gezwungen, seine Möglichkeiten auszuschöpfen. Ob das gelingt, hängt nicht zuletzt von der Art des Geführtwerdens ab, wie schon im Rahmen der Lehrerintervention im offenen Unterricht betont wurde.

### *Führungsstil*

Eine besondere Funktion kommt in jeder Form des Unterrichts dem Führungsstil des Lehrers zu. Seit in den 1930er Jahren Kurt Lewin<sup>880</sup> Experimente zum Einfluss des sozialen Klimas in Gruppen durchführte, gibt es zahlreiche Veröffentlichungen zu diesem Thema.<sup>881</sup> Obwohl die verschiedenen Ansätze zur Untersuchung von Führungsstilen nicht zu eindeutigen oder gar gleichlautenden Ergebnissen führen, weil dabei unterschiedliche Parameter untersucht wurden, so ist dessen ungeachtet der Iowa-Studie von Lewin als verhaltenstheoretischem Ansatz große Bedeutung beizumessen. Die Lewin-Schüler White und Lippitt haben in einer Reihe von Experimenten von Jugendlichen-Gruppen die differentielle Wirksamkeit der Lewinschen Führungsstile untersucht.

---

<sup>880</sup> Vgl. Lewin (1963) Die Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Als deutscher Nachdruck eines Forschungsberichts: White/Lippitt (1969) Verhalten von Gruppenleitern. Siehe auch Neuberger (1977) Organisation und Führung. S. 97ff.

<sup>881</sup> Vgl. Z.B. Rosenstiel (1987) Organisationspsychologie; Neuberger (1976) Führungsverhalten und Führungserfolg; Blake/Mouton (1986) Verhaltenspsychologie im Betrieb, und besonders die kritische Würdigung der verschiedenen Ansätze bei Frey/Spielmann (1994) Führung – Konzepte und Theorien. S. 164 – 173.

In den Versuchen wurden Menschen, die sich vorher nicht kannten, mit verschiedenen Gruppensituationen zur Lösung von Problemen konfrontiert. Den unterschiedlichen Gruppen wurden verschiedene Instruktionen gegeben, wodurch künstlich die sogenannten Führungsstile in die Gruppen hineingetragen wurden. Die Gruppenleiter wurden zusätzlich instruiert. Unabhängig davon, ob sie allein oder gemeinsam mit der Gruppe Entscheidungen treffen konnten, die die gesamte Gruppe angingen, sollten sie mal zurückhaltend, mal engagiert auftreten, hier durch Lob und Belohnung, dort durch Kritik und Strafen motivieren. Alle Gruppen erlebten jeden Führungsstil von verschiedenen Gruppenleitern.

Das Verhalten der Gruppenmitglieder wird nach Lewin durch drei Führungsstile beeinflusst: dem

- autoritären. Der Gruppenleiter bestimmt alle Aktivitäten der Gruppe durch Anweisungen und Befehle, legt seine Ziele nicht offen, lobt und tadelt einzelne Mitglieder ohne Angaben von Gründen und verhält sich im Übrigen distanziert.
- demokratischen. Die Aktivitäten der Gruppe sind Gegenstand von Diskussionen, der Gruppenleiter legt seine Ziele offen, lobt sachbezogen und versucht, Gruppenmitglied zu sein, ohne sich anzubiedern oder anstehende Arbeiten selbst zu übernehmen.
- Laissez-faire Führungsstil. Der Leiter lässt der Gruppe völlige Freiheit, gibt keine Ziele vor, ist passiv und freundlich, bleibt distanziert und gibt keinerlei Bewertungen ab.<sup>882</sup>

Wenngleich der demokratische Führungsstil als der einzige akzeptable Führungsstil galt, kann nach weiteren Untersuchungen gesagt werden, dass vor allem der Laissez-faire-Stil immer schlechter abschnitt, aber je nach gestellter Aufgabe mal der demokratische, mal der autoritäre Stil überlegen war. In Gruppen, in denen durch Meinungsaustausch eine gemeinsame Entscheidung oder ein gemeinsam vertretbares Ergebnis als Ziel formuliert wurde, erweist sich der demokratische Führungsstil als

---

<sup>882</sup> Vgl. Langfeldt (2006) Psychologie für die Schule. S. 143f.

wirksamer. „Bei Gruppen, die bestimmte Leistungen erbringen sollten, erwies sich manchmal der autoritäre und in anderen Fällen der demokratische Führungsstil als überlegen.“<sup>883</sup> Dennoch kann mit White und Lippitt gesagt werden, dass der demokratische Führungsstil einige Vorteile gegenüber dem autoritären birgt, denn

- „Demokratische Führung kann einen hohen Wirkungsgrad erzielen.“
- „Autokratie kann viel Feindseligkeit und Aggression hervorrufen, auch Aggression gegen Sündenböcke.“
- „Autokratie kann latente Unzufriedenheit erzeugen.“
- „Unter Autokratie gab es mehr Abhängigkeit und weniger Individualität.“
- „In der Demokratie gab es mehr Gruppenorientierung und Freundlichkeit.“<sup>884</sup>

J.S. Kounin, ebenfalls Schüler Lewins, untersuchte in Videostudien das Lehrer-Schüler-Verhalten und kam zu dem Schluss, dass Schülerverhalten durch das Lehrerverhalten maßgeblich bestimmt wird und sich auf die gesamte heterogene Lerngruppe auswirkt und nicht nur auf einzelne Lernende.<sup>885</sup> Er identifizierte fünf Merkmale oder Techniken effektiver Unterrichtsführung:

- *Allgegenwärtigkeit und Überlappung* bezieht sich auf die Fähigkeit des Lehrers, um das Verhalten der Schüler zu wissen und zwei Dinge gleichzeitig zu tun. Er weiß z.B. was die Schüler hinter seinem Rücken tun, während er an der Tafel schreibt. Er kann die Schüler im Blick haben während er z.B. etwas aufbaut. Er kann gleichzeitig durch Augenkontakt, Mimik oder Gestik Schüler zur Aufmerksamkeit ermahnen und eine Aufgabe erklären. Der Lehrer hat Augen und Ohren überall.
- *Reibungslosigkeit und Schwung* bezieht sich auf die Fähigkeit, den Unterricht von *irrelevanten* Unterbrechungen freizuhalten und den Wech-

---

<sup>883</sup> Gehm (1994) Kommunikation im Beruf. S. 244.

<sup>884</sup> White/Lippitt (1969) Verhalten von Gruppenleitern...S. 484 – 485.

<sup>885</sup> Vgl. Kounin (1976) Techniken der Klassenführung. S. 85.

sel von Arbeitsformen und Inhalten zügig zu gestalten. Dafür muss der Unterricht sorgfältig geplant sein und die Inhalte beherrscht werden, um sich nicht selbst zu unterbrechen durch Blättern in Notizen. Den Schülern müssen zeitgerechte und klare Anweisungen bei den ange strebten Wechseln gegeben werden.

- *Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip* bezieht sich auf die Fähigkeit, die gesamte Lerngruppe zu aktivieren und sich nicht durch einzelne Schüler „in Beschlag“ nehmen zu lassen. Schüler werden zu Aktivität und Aufmerksamkeit angehalten, und sie sollen Rechenschaft darüber ablegen.
- *Valenz und intellektuelle Herausforderung* bezieht sich auf die Fähigkeit, Unterricht attraktiv und interessant zu gestalten und Langeweile zu verhindern.
- *Abwechslung und Herausforderung* bezieht sich auf die Fähigkeit, für Abwechslung im Unterricht zu sorgen, ohne den eigentlichen Unterrichtsfluss zu unterbrechen. Auch Wechsel der Inhalte, Arbeitsformen und Sitzordnung müssen nicht zur Unterbrechung führen, sondern können integraler Bestandteil des Unterrichtsgeschehens sein.<sup>886</sup>

Kounins Einschätzung, Führungsprobleme durch das Erlernen der Techniken zu vermeiden, kann nicht bestätigt werden. Es gibt allerdings signifikante Zusammenhänge zu Schüleraktivierungen: je besser Lehrer diese Techniken beherrschen, desto stärker sind Schüler aktiviert.<sup>887</sup> Kounin wollte mit diesen Techniken das Ende der Zurechtweisung herbeiführen und so abwehrende Haltungen auf Schülerseite, die zu einem verminder ten Lernzuwachs führen, vermeiden.<sup>888</sup> Insgesamt wird der Eindruck ei ner Haltung der *betonten Aufmerksamkeit* geweckt.

---

<sup>886</sup> Vgl. Kounin (1976) Techniken der Klassenführung. S. 85ff, und Langfeldt (2006) Psychologie für die Schule. S. 146f.

<sup>887</sup> Vgl. Langfeldt (2006) Psychologie für die Schule. S. 147.

<sup>888</sup> Vgl. Kounin (1976) Techniken der Klassenführung. S. 67.

Klassen sind heute verstkt multikulturell zusammengesetzt. Schüler anderer Kulturkreise sind verstkt dem Risiko des Scheiterns ausgesetzt. Für die personell-kulturelle Kompetenz ist es wichtig, die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Schüler zu bedenken, um sie besser in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren und die durch sie entstandene Heterogenität zu nutzen. Lehrer brauchen daher Kenntnisse in den kulturellen Unterschieden des sozialen Umgangs. Sie müssen wissen, welche Regelunterschiede für unterrichtliches Handeln und darüber hinaus wirksam sind. Für das Unterrichtsgeschehen kann es z.B. bedeutsam sein, ob Schüler in ihrer Heimatkultur zu Erwachsenen und damit zu Lehrern, Blickkontakt aufnehmen dürfen, wie lange man warten muss, bis man auf die Frage eines Erwachsenen antworten darf, welchen Abstand man zueinander einhalten muss, wie bedeutsam die Geschlechterrollen im Umgang miteinander sind. Auch die Bewertungsunterschiede sind grundsätzlicher Art und können sich auf das Einhalten von Zeitplänen und Punktlichkeit, bei der öffentlichen Demonstration eigener Leistungen und auch auf den Einfluss von religiösen Überzeugungen auswirken.<sup>889</sup> So können Lehrer-Schüler-Interaktionen wegen eines anderen Bewertungsmaßstabes schwierig sein. Eine anerkennende und wertschätzende Haltung, verbunden mit aufmerksamer Wahrnehmung wirkt sich auch hier positiv aus. Gleichzeitig bieten die kulturellen Unterschiede das Potential, darüber mit Schülern in ein philosophisches oder theologisches Gespräch einzusteigen und eine begriffliche Klärung herbeizuführen.

Langfeldt weist darauf hin, dass sich nach der Studie von Lewin Frungsstile lernen lassen<sup>890</sup>. Das bedeutet, dass Lehrer einen demokratischen Frungsstil lernen können, was wiederum eine hohe Reflexionsfähigkeit auf das eigene Lehrerverhalten erfordert.

## 8.7 Reflexive und evaluative Kompetenz

Reflexionsfähigkeit wird als wichtige Kompetenz immer wieder hervorgehoben. Lehrer beginnen nicht erst in der konkreten Lehrsituacion nach

---

<sup>889</sup> Vgl. Langfeldt (2006) Psychologie für die Schule. S. 148.

<sup>890</sup> Langfeldt (2006) Psychologie für die Schule. S. 143f.

dem Referendariat ihre Motivation, ihre Art und Weise des Lehrerhandelns und ihre Erfolge oder Misserfolge im Unterricht zu hinterfragen. Wie sie es tun ist unterschiedlich ausgeprägt, sowohl qualitativ als auch quantitativ.

Reflexionsfähigkeit wird im Zuge der Lehrerausbildung vermehrt gefordert und auch gefördert. Im Idealfall prüfen bereits Interessenten für ein Lehramtsstudium Dimensionen ihrer Persönlichkeitskompetenz in einem vorgegebenen Selbst-Test.<sup>891</sup>

### 8.7.1 Reflexion und Professionalisierung

Diese Vorab-Überlegungen, die im Test zum Ausdruck kommen – wenn er ohne Selbst-Täuschung durchgeführt wird – können zugleich auch ein erster Einstieg in eine Verbalisierung der Reflexion sein, indem mit anderen über Motivation, Kompetenz, den Test selbst sowie dessen Ergebnis gesprochen wird. Spätestens in der konkreten Handlung, womit hier Unterricht gemeint ist, ist es zwar nicht zwingend, aber doch sinnvoll, seine Reflexionen zu benennen. „Ungünstig ist es jedoch“, so betont Freudenberger-Lötz, „wenn Praktiker/innen nie dazu angeregt werden, ihre Reflexionen zu verbalisieren. Denn im Falle von Handlungsproblemen ist das Verbalisieren und Analysieren der Handlung für einen Prozess der Optimierung unabdingbar.“<sup>892</sup>

Reflexion hat immer Optimierung zum Ziel: die eigenen Handlungen, den Unterricht, die Beziehungen zum Schüler, den Kollegen, den Eltern der Schüler, der Behörde u.a. mehr. So vielfältig die Ziele, so vielfältig sind die Formen der Reflexion: Lerntagebücher, Dialoge im Lehrerzimmer, Dialoge mit Schülern, Examensarbeiten, Forschungsberichte, Praktikumsberichte, aber auch alle Formen von Curricula, didaktische Fachliteratur (dazu zählen auch Handbücher und Lexika), Essays, Evaluationsbögen

---

<sup>891</sup> Herlt/Schaarschmidt (2006) Fit für den Lehrberuf. Fragebogen zur Selbsteinschätzung. Online-Dokument. Neben dieser Möglichkeit der Selbsteinschätzung möchte die Universität Kassel mit dem Zentrum für Lehrerbildung eine durch Beratung begleitete Eingangsphase zur Überprüfung der Kompetenz für den Lehrberuf als Pflichtveranstaltung einrichten bzw. weiter ausbauen, so Prof. Dauber auf dem Mentorentag am 14.2.2008 in Kassel.

<sup>892</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 79.

sowie deren Auswertung, sogenannte Mitarbeitergespräche, Fortbildungen, bildungspolitische Empfehlungen und Unterrichtsvor- wie -nachbereitungen.

Reflexion ist ohne Tathandlung nicht möglich, sei sie eine eigene, eine beschriebene oder eine beobachtete. Lernen am Beispiel ist eine Methode, die lebenslang erhalten bleibt. Auch in der Abgrenzung zu einer (als negativ) erlebten Tathandlung ist das Lernen an der Situation, häufig in der Situation, vor allem durch die Situation immer schon eine reflexionsbedingte Reaktion. Hierbei kann man von einer *intrinsischen Reflexion-Reaktion* sprechen, die oftmals unbewusst abläuft.<sup>893</sup> Für eine handlungs-optimierende Reflexion ist es wichtig, sich diese Reflexion bewusst zu machen, sie auszuwerten, um sie dann in neue Tathandlungen zu überführen, die wiederum Objekt einer erneuten Reflexion werden (kann). Im Rahmen von Reflexionskategorien erlangen die praktischen Fähigkeiten einer Lehrkraft erst ihren Stellenwert.<sup>894</sup>

Zunächst soll an dieser Stelle das Drei-Ebenen-Schema von Jank und Meyer vorgestellt werden, dann wird der Begriff des Expertenwissens nach Bromme beschrieben und daran schließt sich das Drei-Handlungstypen-Modell von Donald Schön an.

### 8.7.2 Das Drei-Ebenen-Schema der Reflexion

Jank und Meyer ordnen die Reflexionsebenen „nach Nähe oder Ferne des Reflektierenden zu den handelnden Subjekten im Unterrichtsprozess.“<sup>895</sup> Jede der drei Ebenen ist in zwei weitere Ebenen oder Stufen ohne Hierarchisierungscharakter unterteilt. Vorangestellt wird die *Prozessebene* des Unterrichts. Sie ist *Basis der Reflexion*.

---

<sup>893</sup> Altrichter und Posch sprechen in Anlehnung an Donald Schön vom *Handeln auf der Basis unausgesprochenen Wissens in der Handlung*. Altrichter/Posch (1998) Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 322; Weniger spricht von „eingehüllter Rationalität“. Weniger (1990) Theorie und Praxis der Erziehung. Hier zitiert nach Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 130.

<sup>894</sup> Vgl. Plöger (2006) Einleitung. S. 7. Reflexionskategorien sind die Bezugsgrößen, auf die hin Reflexion erfolgen soll, so z.B. auf die Curricula.

<sup>895</sup> Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 130.

Die erste Reflexionsebene basiert auf der *Logik des Erfolgs*. Sowohl Lehrer als auch Schüler als die im realen Unterrichtsprozess didaktisch Handelnden, tun dies auf vorhandenem Praxis- und Erfahrungswissen. Selbst wenn das Wissen nicht theoretisch legitimierbar ist, wirkt es ganzheitlich-normativ. Hier spielen die jeweiligen Vorstellungen von Unterricht eine leitende Rolle.

Auf Stufe 1 gibt es keine Unterscheidung zwischen Wissen und Handeln. Woher die Handlungsgrundlagen kommen, ist vielfach nicht bewusst. (s.o.)

Auf Stufe 2 werden gemachte gute und schlechte Erfahrungen benannt, als Betriebs- und Praktikerwissen weitergegeben und können als „Rezepte“ verstanden werden, als klare Handlungsanweisungen. Eine theoretische Fundierung wird auch auf Nachfrage nicht gegeben, es bleibt Erfahrungswissen.

Die zweite Reflexionsebene basiert auf der *Logik der Konkurrenz*. Konkurrierende normative Handlungsentwürfe, die mehr oder weniger gründlich durchdacht sind, werden wissenschaftlich erfasst. Dazu zählen auf Stufe 3 psychologisch ausgerichtete Rationalisierungsstrategien wie z.B. Programmierter Unterricht oder Learning for mastery und Methodentraining. Auf Stufe 4 z.B. Montessori-, Freinet- und Waldorfpädagogik, Ratgeber- und Kompendienliteratur. Kein Unterrichtsmodell kann sich hierbei behaupten, da zu unterschiedliche Modelle sich gegeneinander stellen. Es sind eher idealistische Vorstellungen wie reformpädagogische Konzepte gegen technologische Modelle, die jeweils ihre Sicht für die Gestaltung eines guten Unterrichts propagieren.

Die dritte Reflexionsebene basiert auf der *Logik des Diskurses*. Sie ist am weitesten von der Handlungsbasis, dem realen Unterricht entfernt, aber nicht unabhängig von ihm. Auf Stufe 5 werden allgemeine und fachdidaktische Modelle betrachtet, die auf Stufe 6 in Rahmentheorien eingeordnet und im Zusammenspiel mit Partnerwissenschaften untersucht werden. Es geht um die „systematische Rekonstruktion der Aufgaben und des Gegenstands der Didaktik“, also um Gesamtentwürfe. Die einzelnen Sicht-

weisen stehen durchaus miteinander in Konkurrenz, es gibt Zusammenschlüsse zu Wissenschaftsschulen, doch die Metaebene des Diskurses ist prägend.<sup>896</sup>

Jank und Meyer weisen darauf hin, dass Lehrer die gemachten Angebote der didaktischen Theorien dann aufnehmen, wenn sie nach den Kriterien der ersten Reflexionsebene sinnvoll erscheinen: Sie müssen integrierbar sein in das eigene Konzept, emotionale und ethische Akzeptierbarkeit haben, sie müssen als nützlich und brauchbar erscheinen und eine Hilfestellung im „Überlebenskampf“ der Schule bieten.<sup>897</sup> Reflexion wird hierbei eher nach dem Prinzip der intrinsischen Reflexion-Reaktion erfolgen und sich nicht zu einem *Ganzen* entwickeln. Nach Jank und Meyer ist aber gerade das Zusammenspiel der drei Reflexionsebenen dafür erforderlich. Es zeigt sich im Folgenden, dass dieses Modell anschlussfähig ist an das Handlungstypenmodell nach Donald Schön, das direkt auf Handlungsänderung abzielt und für das Individuum, den Handelnden selbst, Konsequenzen hat. Das drei Ebenenmodell greift besonders auf der dritten Ebene auf abstraktes Wissen von außen zu und muss nicht aus der eigenen Handlung abgeleitet werden. Ob es zu einer Integration kommt ist nicht zu sagen. Daher ist der Ansatz von Schön, aus der Reflexion über die erfahrene Situation das Wissen für andere erfahrbar zu machen (besonders Typ III, s.u.) der handlungsleitendere Prozess. Es ist aber zu bedenken, dass theoretisches Wissen, das aus Reflexionsprozessen erwächst, als solches wieder in unbewusstes Wissen überführt wird oder überführt werden kann, wenn der Reflexionsprozess der dritten Ebene der Reflexion vollzogen wurde. Dieses Wissen, also das, was „im Zuge von Übung aus der bewussten Aufmerksamkeit ‚herabgesunken‘ ist“<sup>898</sup> ist nicht zu verwechseln mit dem „impliziten Wissen des Experten“.<sup>899</sup>

---

<sup>896</sup> Vgl. Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 129 – 133.

<sup>897</sup> Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 133.

<sup>898</sup> Bromme (2004) Das implizite Wissen des Experten. S. 23.

<sup>899</sup> Bromme (2004) Das implizite Wissen des Experten. S. 22.

### 8.7.3 Das implizite Wissen des Experten

Bromme macht darauf aufmerksam, dass Experten – und Lehrer sind Experten für Lehrer und Lernen – ihr gekonntes und intelligentes Handeln nicht dem Wissen, das zu diesen Handlungen nötig ist, vollständig zuordnen können. Statt Verbalisierung ist in der Vermittlung des Handelns eher erklärende Praxis anzutreffen. Daher wird dieses Wissen, das „nicht direkt, sondern an seinen Auswirkungen erkennbar ist“, als implizites Wissen bezeichnet.<sup>900</sup>

Implizites Wissen ist in zwei grundlegende Bereiche gegliedert, nämlich 1. als Voraussetzung des flüssigen Handelns (Könnens) und 2. als Teil der professionellen Perspektive des Experten.<sup>901</sup>

Unterrichtssituationen sind so komplex, dass sie vom Lehrer rasches Handeln erfordern. Er greift auf sein Wissen zurück, das er in dieser Situation allerdings nicht bewusst in Zusammenhang bringt mit seiner als zwingend erlebten Handlungsreaktion auf eine bestimmte Situation. Bei all dem sind diese Reaktionsmuster abhängig von der Interpretation der Situation, die diese Reaktion auslösen und vom individuellen Wissen. Erst auf Nachfrage können Lehrer dieses Wissen explizieren, wobei die verwendeten Begriffe für dieses kategoriale Handeln „verdichtet“ sind, d.h. mehr umfassen, als der sprachliche Ausdruck nahe legt.

Ein routinierter Lehrer muss erst bei größeren „Problemen“ Alternativen bedenken. Routinen laufen dabei nicht ohne bewusste Steuerungen ab, sondern es ist „die besondere Qualität des Wissens, die die beobachtbare Schnelligkeit der kategorialen Wahrnehmung und des Handelns

---

<sup>900</sup> Vgl. Bromme (2004) Das implizite Wissen des Experten. S. 22f, mit Bezug auf Polanyi (1985) Implizites Wissen. S. 21. Polanyi zeigt, dass die *Aufmerksamkeit* auf nur einen Aspekt des Wissens gelenkt wird, wenngleich für das Wissen mindestens zwei Aspekte notwendig sind, also eine bewusste Verknüpfung nicht hergestellt werden kann. Trotzdem kommt es zu Handlungen, die beide Aspekte erfordern. Er bezeichnet diesen Vorgang als die „funktionale Struktur“ des impliziten Wissens. Implizites Wissen setzt sich darüber hinaus aus den phänomenologischen (durch etwas), semantischen (Bedeutung) und ontologischen (Kenntnis von etwas) Aspekten zusammen. (Vgl. a.a.O., S. 19–22.)

<sup>901</sup> Vgl. Bromme (2004) Das implizite Wissen des Experten. S. 23.

ermöglicht.“<sup>902</sup> Anfänger sind auch deshalb nicht so routiniert, weil sich erst nach längerem Üben die Aufmerksamkeit auf die bewusste Kontrolle verringert. Die fortwährend gemachten Erfahrungen und andere Formen des Lernens (Imitation und Verstärkung) verstärken das Können, ohne dass der Experte eine begriffliche Vorstellung davon haben muss. Regeln und damit Wissen werden dabei beständig modifiziert.<sup>903</sup>

Vergleicht man Unterrichtssituationen psychologisch mit Prozeduren, dann können die Regeln des prozeduralen Wissens auf diese angewendet werden. Hierbei kommen wenn-dann-Regeln zur Anwendung. Werden bestimmte Bedingungen als erfüllt angesehen, werden bestimmte Reaktionsmuster ausgeführt bzw. wird sich bestimmter Regeln bedient. Wissen wird hierbei nach und nach verändert im Sinne von Veränderung seiner Struktur; folglich brauchen erfahrene Lehrer weniger Merkmale einer Situation zur Einschätzung des erforderlichen Handlungsmusters als Anfänger. Komplexere Situationen werden nach Regelhierarchien bewältigt.<sup>904</sup>

Freudenberger-Lötz weist in diesem Zusammenhang auf die Problemlösungsstrategien in komplexen Situationen als wichtige Ergänzung hin.<sup>905</sup> „Erfolgreiche Problemlöser“ haben aufgrund häufiger Analogieschlüsse einen größeren Vorrat an abstrakten Schemata für verschiedene Bereiche. Sie bilden Hypothesen über die Vernetzung von Problemvariablen, verallgemeinern diese und transformieren ihre konkreten Erfahrungen in diese abstrakten Schemata. Sie reflektieren ihr Problemlösungshandeln und überprüfen die angewandten Analogieschlüsse des einen Bereichs in einem zumindest partiell unbekannten Bereich. Nach der Überprüfung werden die Hypothesen bestätigt, korrigiert oder erweitert, woraus zu schließen ist, „dass auch bei raschem Problemlösen mehr geschieht als das Befolgen eines internen Regelwerks.“<sup>906</sup>

---

<sup>902</sup> Bromme (2004) Das implizite Wissen des Experten. S. 28.

<sup>903</sup> Vgl. Bromme (2004) Das implizite Wissen des Experten. S. 34f.

<sup>904</sup> Vgl. Bromme (2004) Das implizite Wissen des Experten. S. 28-31.

<sup>905</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 85.

<sup>906</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 85, mit dem Bezug auf Dörner (1982) Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs, und Altrichter (2000) Handlung und Reflexion bei Donald Schön.

Wissen kann differenziert werden in ein kognitives und ein soziales Konstrukt. Wissen ist sozial eingebunden, wodurch sich Können definiert als erfolgreiches, bestimmten Zwecken dienliches, an Bedingungen angepasstes und damit flüssiges Können, das dem Werte- und Bedeutungsschema einer bestimmten Gruppe entspricht, als „Teil einer bestimmten Kultur und nicht als individuelle kognitive Reproduktion.“<sup>907</sup> Soziale Einbindung heißt auch, dass der Einzelne nicht alles wissen muss, sondern dass Wissen auf viele Personen und Hilfsmittel verteilt sein kann, wobei der Einzelne Zugangsweisen zu dem Wissen anderer kennen muss. Da das begriffliche Wissen in seiner ganzen Komplexität nicht vollständig erfasst werden kann, sondern umfangreicher ist, als es den Nutzern bewusst ist, ist Kommunikation darüber selbst dann möglich, wenn es nur partielle Überschneidungen gibt, woraus sich wiederum „Verdichtungen des Wissens“ ergeben.<sup>908</sup> Auch das trägt zum Begriff des Könnens bei.

Implizites Wissen als Teil der professionellen Perspektive meint, dass Experten Probleme aus einem bestimmten Blickwinkel definieren, dabei Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden und daraus zielgerichtet eine Problemlösung entwickeln. Grundlage dieses Blickwinkels ist der „Denkstil“, die forschungsleitende Perspektive.<sup>909</sup> Der Denkstil kennzeichnet die „Abhängigkeit der Wahrnehmung und des Denkens von den impliziten Annahmen und Werten des Experten“.<sup>910</sup> Er ist durch seine richtungsweisende zugleich eine selektive Wahrnehmung, in dem Sinn, dass sie als Filter fungiert und bestimmte Dinge bewusst ausblendet bzw. fokussiert.<sup>911</sup> Er markiert zudem eine Haltung einer Situation oder Person gegenüber. Der Denkstil bezieht sich darüber hinaus auf ein Forscher- oder Expertenkollektiv, in dem das „sozial geteilte Wissen“ implizit vorhanden und selten explizierbar ist. Dabei bringt dieses Kollektiv nicht nur Lösungen für Probleme hervor, sondern entwickelt zugleich die Problemstellun-

---

<sup>907</sup> Bromme (2004) Das implizite Wissen des Experten. S. 33, mit Bezug auf Ryle (1969) Der Begriff des Geistes.

<sup>908</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 86.

<sup>909</sup> Vgl. Bromme (2004) Das implizite Wissen des Experten. S. 39, mit Bezug auf Fleck (1980) Die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache.

<sup>910</sup> Bromme (2004) Das implizite Wissen des Experten. S.39.

<sup>911</sup> Vgl. Mietzel (1992) Wege in die Psychologie. S. 44ff.

gen, die in der konkreten Situation aber als in ihr begründet verstanden werden. Das Expertenwissen (des Denkstils) entsteht dadurch, dass sich durch Auseinandersetzungen mit anderen Bedeutungsverschiebungen der in der Ausbildung gelernten Begriffe ergeben.<sup>912</sup> Die daraus entstandene Perspektive muss sich der Experte nicht immer bewusst machen, sie ist als „Gefühl“ für eine Situation beschreibbar, die eine ganz bestimmte Handlung erfordert.<sup>913</sup> Für das Theologisieren mit Kindern kann die Wertschätzung der Eigenkonstruktionen von Kindern als Expertenperspektive betrachtet werden.<sup>914</sup>

Man kann sagen, das Expertenwissen setzt sich zusammen aus bewusst und unbewusst erlernten Elementen und ist nur teilweise direkt explizierbar. Reflexionsfähigkeit ist daher als ein wichtiges Moment im Alltag eines Lehrers anzusehen. Das bereits beschriebene Modell nach Jank und Meyer bezieht sich ausdrücklich auf größere Zusammenhänge und Wissenschaft und Forschung mit ein. Für den Lehreralltag ist das Reflexionsmodell nach Schön besonders wichtig, weil es direkt auf die Handlung abzielt.

#### 8.7.4 Das Drei-Handlungs-Typen-Modell

Das Drei-Handlungstypen-Modell von Donald Schön setzt schon bei der Lehrerbildung an und hat einen „Paradigmenwechsel in den Konzepten der Lehrerbildung“ ausgelöst, vom Belehrungskonzept zum Forschungskonzept.<sup>915</sup> Schön kritisiert die Trennung „in Grundlagenwissenschaft“ und „Angewandter Wissenschaft“, die eine Hierarchisierung sowohl zur Grundlage als auch zur Folge hat. „Status und Prestige der Wissenschaftler/innen sind in diesem Modell entsprechend angeordnet, es gibt eine hierarchische Beziehung zwischen Forschung und Praxis und eine hierarchische Struktur der Curricula professioneller Ausbildung.“<sup>916</sup> Wenn jedoch die Produktion von Wissen vom Kontext gelöst wird und nur

---

<sup>912</sup> Vgl. Bromme (2004) Das implizite Wissen des Experten. S. 39ff.

<sup>913</sup> Vgl. Freudenberg-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 87.

<sup>914</sup> Vgl. Freudenberg-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 86.

<sup>915</sup> Vgl. Freudenberg-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 77.

<sup>916</sup> Freudenberg-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 77.

noch als technisch-rationales Wissen zur Verfügung steht, erweitert sich zwar der zur Verfügung stehende Wissensbestand, die Anwendbarkeit wird allerdings erschwert. Die meisten Situationen sind komplexer als die technisch-rationalen Wissensanwendungs- und Problemlösungsstrategien bewältigen können.<sup>917</sup> Dafür ist vielmehr „lokales Wissen“ nötig, das die Steuerung komplexer Systeme erst ermöglicht. Problemlösungen stehen dabei nicht im Vordergrund, denn das Problem kann erst durch den „Prozess der Problemdefinition“ geschaffen werden, um ihm technisch begegnen zu können.<sup>918</sup>

Praxis- bzw. Unterrichtssituationen sind nach Schön gekennzeichnet durch Komplexität (Eingriffe an einer Stelle erzeugen Veränderungen an vielen Stellen des Systems), Einzigartigkeit (Unterrichtssituationen sind nicht wiederherstellbar oder wiederholbar), Instabilität (Handlungssituationen sind nicht stabil und bestimmte Handlungsmuster müssen nicht zweimal anwendbar sein), Ungewissheit (Unterrichtssituationen sind nicht vollständig beobachtbar und in ihren Auswirkungen oftmals unbestimmt), Wert- und Interessenskonflikte (Kollisionen von Werten und Interessen gibt es zwischen Personen und innerhalb einer Person, z.B. als Handlungskonflikt zwischen Fördern und Auslesen).<sup>919</sup>

Infolgedessen arbeitete Schön drei Handlungstypen für das „Zusammenspiel von Wissen und Handeln in der Praxis“<sup>920</sup> heraus.

#### 8.7.4.1 Typ I: Wissen-in-der-Handlung

In einfachen, nicht besonders schwierigen Situationen wird auf der Basis unausgesprochenen Wissens-in-der-Handlung agiert.<sup>921</sup> „Unser Wissen ist normalerweise unausgesprochen, implizit in den Mustern unseres Handelns und in unserem Gefühl für das Material, mit dem wir umgehen.“<sup>922</sup>

---

<sup>917</sup> Vgl. Altrichter/Posch (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 321f.

<sup>918</sup> Vgl. Altrichter/Posch (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 323.

<sup>919</sup> Schön (1983) The Reflective Practitioner. S. 14.

<sup>920</sup> Altrichter/Posch (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 323.

<sup>921</sup> Altrichter/Posch (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 323.

<sup>922</sup> Schön (1983) The Reflective Practitioner. S. 49.

Charakteristisch ist, dass Handlungen nicht bewusst geplant werden, dass Handelnde sich des Wissens häufig nicht bewusst sind und nicht wissen, wie und wo sie dieses Wissen erworben haben und dass sie es häufig auch nicht verbal beschreiben können. Handelnde wissen demnach mehr als ihnen bewusst ist.<sup>923</sup> „Oftmals können wir nicht sagen, was wir wissen.“<sup>924</sup> Sie richten ihr Handeln danach aus und entwickeln Routinen, die zu einer gewissen Stabilität des Lehrerhandelns führen und sich bewähren in gewohnten, störungsfreien Unterrichtssituationen. Störungsfrei werden diese häufig gerade durch die Routine, die der Lehrer entwickelt hat.<sup>925</sup>

In störungsbelasteten Situationen wird ein anderer Handlungstyp zusätzlich gebraucht, um diesen neuartigen und komplexen Situationen begegnen zu können.

#### **8.7.4.2 Typ II: Reflexion-in-der-Handlung**

Unvorhergesehene Situationen verlangen, dass der Lehrer im Handlungsverlauf reflektiert, was Schön mit dem Bild einer „reflektierenden Konversation mit der Situation“ beschreibt.<sup>926</sup> Die Reflexion verläuft in mehreren Schritten:

1. Der Lehrer erlebt eine Diskrepanz zwischen seinen Erwartungen und der realen Situation und kann sie nicht mehr routiniert lösen. Sie ist definitionswürdig durch Überraschung, Unzufriedenheit oder Scheitern.
2. Erste Problemdefinitionen erfolgen durch Analogieschlüsse auf der Basis von bisher bekannten Situationen und dementsprechenden Benennungen.

---

<sup>923</sup> Vgl. Altrichter/Posch (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 324.

<sup>924</sup> Schön (1983) The Reflective Practitioner. S. 49.

<sup>925</sup> Vgl. Altrichter/Posch (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 325.

<sup>926</sup> Vgl. Altrichter/Posch (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 325.

3. Aus der Problemdefinition bedenkt der Lehrer die Handlungskonsequenzen. Er versucht seine Definition dadurch zu verifizieren, indem er eine Lösung des Problems anstrebt. Diese experimentelle Prüfung (Rahmenexperiment) verlangt zugleich eine erneute Überprüfung der Situation. Hierbei sollen befriedigende Handlungsabläufe oder erneute Störungen und unerwartete Konsequenzen registriert werden.
4. Die Ergebnisse entscheiden über die Brauchbarkeit der Problemdefinition und der daraus abgeleiteten Handlungen. Eine problematische Situation gilt als gelöst, wenn die Handlung befriedigt. Bei neuen Diskrepanzen tritt der Lehrer erneut in den Prozess der Reflexion-in-der-Handlung ein.<sup>927</sup>

Auch Typ II verbalisiert das Wissen, das hinter seinen Handlungen steht, nicht unbedingt. Trotzdem kommt die Reflexion-in-der-Handlung nicht selten vor. Typ I, das unausgesprochene Wissen-in-der-Handlung, ist hingegen der normale „Aggregatzustand“ des Wissens hochqualifizierter Praktiker.

#### 8.7.4.3 Typ III: Reflexion-über-die-Handlung.

Das eigene Handlungs-Wissen zu ordnen, zu verbalisieren; die Handlung distanziert zu betrachten und *über* sie zu reflektieren sind Merkmale professioneller Kompetenz.

Wenn Wissen analysierbar und reorganisierbar wird, kann es bewusst gemacht werden und die zugrundeliegenden Strukturen können aufgedeckt und verändert werden.

Wenn Wissen mitteilbar wird, kann es transparent gemacht, besprochen und zur Diskussion gestellt werden.<sup>928</sup>

---

<sup>927</sup> Vgl. Altrichter/Posch (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 325ff.

<sup>928</sup> Vgl. Altrichter/Posch (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 329.

Bei einer Reflexion-über-die-Handlung wird eine Handlung unterbrochen, distanziert betrachtet, die Probleme „vergegenständlicht“<sup>929</sup> auf Fehlannahmen überprüft, die Handlung reorganisiert und weiterentwickelt. Handlungen können so dargestellt, analysiert und optimiert werden. „Wichtig für eine solche Optimierung ist es, dass die Kognition der Handlung auf überdauernde Weise gespeichert werden muss.“<sup>930</sup>

Für die Weiterentwicklung des gemeinsamen Wissens einer Profession ist „dieser Vorgang von zentraler Bedeutung. Er ist auch Voraussetzung für die Heranbildung des professionellen Nachwuchses.“<sup>931</sup> Altrichter und Posch betonen die Wichtigkeit Lehrerwissen zu kommunizieren, um die Reflexion über berufliche Praxis und den Status von Lehrerinnen und Lehrern zu stärken und die Qualität der Erziehungspraxis zu steigern.<sup>932</sup>

Alle drei Handlungstypen werden von professionellen Praktikern erwartet. Im Zentrum steht die Kompetenz zur Reflexion-in-der-Handlung, die sich vom Wissen-in-der-Handlung abhebt und bereits komplexere Handlungssituationen „ökonomisch“ lösen hilft. Sie muss von der Reflexion-über-die-Handlung ergänzt werden, um größere Probleme lösen zu können und Wissen der Profession zur Verfügung zu stellen und weiterzuentwickeln.<sup>933</sup>

Freudenberger-Lötz gibt zu bedenken, dass im Unterrichtsalltag Typ III schwer zu verwirklichen ist, weil ein Heraustreten aus der Situation und Unterbrechen des Handlungsflusses kaum möglich ist.<sup>934</sup> Wie beschrieben, sind Unterrichtssituationen häufig komplex und Überraschungsmo-

---

<sup>929</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 80.

<sup>930</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 80.

<sup>931</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 80.

<sup>932</sup> Vgl. Altrichter/Posch (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 260.

<sup>933</sup> Vgl. Altrichter/Posch (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 330.

<sup>934</sup> Freudenberger-Lötz setzt daher die Ansätze der abduktiven Korrelation mit dem Ansatz von Schön in Verbindung. Abduktive Korrelation geht davon aus, dass allgemeine Grundlagen in besonderen Situationen transformiert zum Tragen kommen. Dieser religionspädagogische Ansatz will „allgemeine Strukturen von Religion in besonderen, aktual-konkreten, existentiellen Artikulationssemantiken aufdecken.“ Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 50.

menten ausgesetzt. Das kann zurückgeführt werden auf die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die eine gestiegene Komplexität in beruflichen Situationen auslösen. In entlastenden Handlungssituations sollten die Praxiserfahrung und die Reflexion miteinander verbunden werden, um das reflektierte Professionswissen im Sinne des Handlungstyps III zur Weiterentwicklung der Profession zu nutzen.<sup>935</sup>

Für eine Förderung der Kompetenz in theologischen Gesprächen macht sie daher auf drei Aspekte aufmerksam: In beruflichen Praktika (von Studierenden) sollen komplexe Probleme bearbeitet und gründlich reflektiert werden, durch Simulation und Supervision ergänzt und mit traditionellen akademischen Fächern vernetzt werden. Forschungsmethoden sollen kennengelernt werden. Die Praktikumsbegleiter sollen sich selbst als Gesprächspartner zur Verfügung stellen und anregende Lernumgebungen gestalten, damit Lernende neue Handlungskompetenzen aktiv und selbstständig aufbauen können. Dabei ist es wichtig, eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens zu schaffen, damit Reflexionen in überraschenden Momenten nicht zur Verunsicherung führen. Die Praktikumsbegleiter sollen als ebenfalls Reflektierende erlebt werden, dadurch Wahrnehmungs- und Analysefähigkeit aufgebaut werden, was zu einer Kultur der „kollegialen Reflexion“ führt.<sup>936</sup>

Im Zusammenhang mit der Alltagssituation in Schulen können bestimmte Schritte nicht mehr unternommen werden, so ist z.B. ein nicht erlebtes Praktikum während des Studiums nicht mehr nachzuholen. Für den aktuellen Unterricht kann das aber bedeuten, sich mit Kollegen zu einer Reflexionsgemeinschaft zusammenzuschließen und sich gegenseitig bei der Gestaltung von Unterrichtssituationen zu helfen. Hier sei wiederum verwiesen auf die Gestaltung des Schulalltags in Reformschulen, die ein Unterrichten im Team propagieren, wo es die Regel ist, dass Lehrer sich selbst und mit den Schülern gemeinsam Feedback-Prozessen stellen.<sup>937</sup>

---

<sup>935</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 81f.

<sup>936</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 82f. Siehe ebenfalls das Projekt der „kollegialen Evaluation“ des Didaktischen Zentrums der Universität Oldenburg unter Leitung von Alexander Neveling. [www.kollegiale-evaluation.de](http://www.kollegiale-evaluation.de). (14.5.2008).

<sup>937</sup> Vgl. Ahlring (2006) Was den Schüler zum Menschen macht. S. 207.

Im „Programm der Kindertheologie“ wird immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass die Metaebene, die Reflexion über das unterrichtliche Geschehen und den eigenen Glauben, enorm wichtig ist. So werden eigene Gedankengänge und Handlungen bewusst gemacht, sie können mit anderen in Beziehung gesetzt und fruchtbar genutzt werden. Das gilt für Lehrkräfte und Schüler gleichermaßen.<sup>938</sup>

Kompetenzorientierter Religions-Unterricht, so zeigt sich, ist in vielen Bereichen auf einen Perspektivwechsel angewiesen. Immer wieder wurde auf die innere Einstellung, die Haltung zu Lernen allgemein und zum Schüler als kompetentem Lerner hingewiesen. Langfeldt fasst das in „Grundsätze[n], die das Unterrichten erleichtern“, zusammen.<sup>939</sup> Lehrer sollen

- sich um *nachhaltige Professionalisierung* bemühen. Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen durch Teilnahme an informellen und formellen Fortbildungen, Kooperation mit Kollegen, auch zur Entwicklung eines positiven Schulklimas unter Einbezug der Eltern, sind dafür die Kriterien.
- sich *für ihren Unterricht engagieren*. Für alle Schüler soll ein Lernerfolg möglich erscheinen, durch sorgfältige Vorbereitung, Wahrnehmung der Schüler und ihrer Fähigkeiten, Schaffen von attraktiven Lerngelegenheiten und der Unterstützung eines tiefenorientierten Zugangs zum Lernen.
- ihren *Schülern helfen, wo sie nur können*. Hilfsbereitschaft und Verlässlichkeit schaffen ein positives Klassenklima und haben Vorbildcharakter.

---

<sup>938</sup> Vgl. Schweitzer (2003) Was ist und wozu Kindertheologie? S. 16. Freudenberger-Lötz (2004) Forschungswerkstatt Theologische Gespräche mit Kindern. S. 131. Biehl (2005) Kinder erspielen Wahrheit. S. 60. Dieterich (2007) Theologisieren mit Jugendlichen. S. 134.

<sup>939</sup> Langfeldt (2006) Psychologie für die Schule. S. 144.

- Schüler stets *höflich, respektvoll und fair behandeln*. Persönliche Aufmerksamkeit für jeden Schüler, höflich bleiben auch bei Provokationen, positive Verstärkung von gewünschtem Verhalten, „Lieblinge“ möglichst nicht bevorzugen und sich bei eigenem Fehlverhalten bei den Schülern entschuldigen, zeigen diese Haltung.
- *gleichberechtigte Kommunikation und Kooperation betonen*. Schüler sollen in Planungs- und Entscheidungsprozessen einzbezogen werden, um das gemeinsame Ziel, den Lernerfolg jedes Einzelnen deutlich zu machen, Kommunikation soll sich dabei orientieren an der Art und Weise, wie man als Lehrer selbst von Vorgesetzten behandelt werden möchte. Förderliche Kommunikation erlaubt keinen Zynismus oder Sarkasmus, keine Überheblichkeit, Demütigung oder Beleidigung. Schüler sollen so mit dem Lehrer reden können wie er mit ihnen.
- *effektiv kommunizieren*. Eine klare Ausdrucksweise und aufmerksames Zuhören, keine Pauschalierungen oder Kollektivierung von Schülerverhalten oder –äußerungen sind hierbei gefordert.
- als *sympathische Person auftreten*. Übellaunige Nörgler und rechthaberische Besserwisser, die zudem noch ihren Unmut über alles mögliche ins Klassenzimmer tragen, sind nicht angebracht. Stattdessen sollen Lehrer möglichst ausgeglichen, humorvoll aber nicht albern sein und als Person mit persönlichen Erfahrungen, Vorlieben und Interessen sichtbar werden.<sup>940</sup>
- Für den Religionsunterricht ist unbedingt zu ergänzen, dass der eigene Glaube des Lehrers hier und da sichtbar wird.

---

<sup>940</sup> Vgl. Langfeldt (2006) Psychologie für die Schule. S. 144ff.

## 9. Betrachtung

### Der Lehrer beim Theologisieren mit Kindern oder: Denn erstens kommt es anders und zweitens, als man denkt!

Kindertheologie ist in vielfältigen Zusammenhängen zu sehen. Mehrperspektivische Annäherungen sollten einen Eindruck davon geben. Jetzt ist vor allem zu fragen, ob die Prämissen in der konkreten Situation umgesetzt werden und wo oder wie sich das zeigt. Lösen also kindertheologische Formen wie z.B. theologische Gespräche mit Kindern die Vorstellungen des Konstruktivismus, der Kinderforschung, des Kompetenzmodells sowie des Perspektivwechsels ein und zeigt sich dies in einer Haltung des Lehrers? Wenn Religionslehrer-Sein als Glaubens-, Lebens- und Lernhilfe<sup>941</sup> im Sinne komplementärer Erfordernisse verstanden werden kann, ist dann Kindertheologie in besonderer Weise geeignet, diese Forderung zu erfüllen?

Theologische Gespräche gehören „zum Schwierigsten, was sich in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind abspielen kann.“<sup>942</sup> Sie fordern die ganze Lehrkraft heraus, mit ihrem fachlichen Wissen, ihrer Empathiefähigkeit, ihrer Gesprächskompetenz, ihrer eigenen Haltung zum Thema und vor allem mit ihrer Haltung zum Kind. In theologischen Gesprächen können Kinder „zur Sprache bringen, was sie existenziell angeht und ihr Denken und ihren Glauben herausfordert,“<sup>943</sup> und den Lehrer selbst herausfordern, indem sie Fragen aufwerfen und ihre Sichtweise zum Ausdruck bringen, die wiederum die Erwachsenen provoziert, ihre Sichtweisen zu reflektieren.

Im Rückgriff auf die Kinderphilosophie kann gesagt werden, dass das, was dort gilt, für das Theologisieren mit Kindern direkt übernommen werden kann: Silke Pfeiffer zeigt für das Philosophieren mit Kindern auf, „dass es den Lehrenden häufig nicht gelingt, den Kindern mit der oben beschriebenen offenen Haltung [zu] begegnen.“<sup>944</sup> Als mögliche Ursa-

---

<sup>941</sup> Hilger/Ritter (2006) Religionsdidaktik Grundschule. S. 110.

<sup>942</sup> Freudenberger-Lötz (2004) Einblicke in die Forschungswerkstatt. S. 108.

<sup>943</sup> Freudenberger-Lötz (2004) Einblicke in die Forschungswerkstatt. S. 108.

<sup>944</sup> Pfeiffer (2002) Philosophieren in der Grundschule? S. 241.

chen diagnostiziert sie ein traditionelles Unterrichtsverständnis und den Charakter der Schule schlechthin, neben der speziellen Ausrichtung des Fachs. Allerdings betont Pfeiffer, dass „Lehrende, die sich für eine Zusatzqualifikation für das „Philosophieren mit Kindern“ entscheiden, (.) in der Mehrzahl auch ein reformerisches Interesse“<sup>945</sup> haben. Der Einfluss des Konstruktivismus und der Lerntheorien wirken sich dabei auf die Gestaltung des Unterrichts positiv aus. Zugleich wird deutlich, dass ein Philosophieren mit Kindern in einen traditionell gestalteten Unterricht nicht „einfach so“ eingebaut werden kann. Es erfordert vielmehr die Veränderung mehrerer Bedingungen. Pfeiffer streicht heraus, dass besonders die Handlungsmöglichkeiten und vielfältigen methodischen Zugänge im Unterricht für die Schüler von großer Bedeutung sind. Lehrkräfte sollten daher neben der inhaltlichen Deutungskompetenz eine breite Palette methodischen Vorgehens beherrschen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrer, die mit Kindern theologisieren wollen, ebenfalls offen sind für andere Formen des Unterrichts und eine offene Haltung den Schülern gegenüber einnehmen wollen.

Nun sollen die Beziehungen, die zwischen den einzelnen Formen der Kindertheologie und den Aufgaben bzw. den Kompetenzen der Lehrkraft bestehen, deutlich gemacht werden.<sup>946</sup> Die von Schweitzer<sup>947</sup> vorgenommene Unterscheidung einer Theologie für Kinder, Theologie der Kinder und Theologisieren mit Kindern erlaubt eine Zuordnung verschiedener Rollen eines Lehrers. Das von Freudenberger-Lötz entwickelte Modell zeigt sich hierbei als tragfähig und ist im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage nach der Lehrerhandlung in das Kompetenztableau<sup>948</sup> integrierbar.

---

<sup>945</sup> Pfeiffer (2002) Philosophieren in der Grundschule? S. 241.

<sup>946</sup> Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass Petra Freudenberger-Lötz die Rolle der Lehrkraft in theologischen Gesprächen im Rahmen der Forschungswerksatt zur Professionalisierung untersucht hat. Besonders die Frage nach der Rollenmodulation findet hier wichtige Unterstützung. Die ausführliche Beschäftigung mit den Schriften der Autorin für das Kapitel „Vertreter der Kindertheologie“ führten zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Frage nach Kompetenzorientierung auf Lehrerseite und den Aufgaben beim Theologisieren mit Kindern und gab wichtige, wenn nicht entscheidende Impulse im Hinblick auf die vorliegende Arbeit.

<sup>947</sup> Vgl. Schweitzer (2003) Was ist und wozu Kindertheologie?

<sup>948</sup> Vgl. Kapitel 8.

*Theologie der Kinder* (auch Theologie von Kindern), als Ausgangspunkt aller kindertheologischen Überlegungen, ist auf den sorgfältig wahrnehmenden und erkennenden Lehrer angewiesen. Als *Beobachter* nimmt er die Kinderäußerungen und Fragen aufmerksam wahr. Dann aber muss er erkennen, wo sich Möglichkeiten ergeben, die Kinder weiterzuführen.

Das kann er, wenn er beim *Theologisieren mit Kindern* die Deutungen der Kinder sorgfältig aufnimmt, an ihnen anknüpft und die Entwicklung der Kinder anstößt, indem er ihnen weiterführende Deutungsangebote macht. Dafür ist eine Gesprächsführungskompetenz dringend erforderlich, die den Lehrer zu einem „*stimulierenden Gesprächspartner*“ macht. Der Lehrer selbst versteht sich hier als ebenfalls Lernender, wenngleich er einen Wissensvorsprung hat, aber nicht als der allein Kompetente. Daher nimmt er die Deutungen der Kinder „verstehend“ auf, gibt diese an alle anderen Kinder der Gesprächs- oder Arbeitsgruppe weiter und stimuliert damit eine „*community of inquiry*“<sup>949</sup> eine Denk- und Dialoggemeinschaft.<sup>950</sup> Er hilft dieser Gemeinschaft wie dem einzelnen Schüler, indem er Äußerungen strukturiert, eventuell nachfragt, Widersprüche aufzeigt oder auf Argumentationslücken aufmerksam macht. Vor allem bringt er neue Impulse ein, womit die Kinder in ihrem Denken und das Gespräch weiter angeregt werden.<sup>951</sup>

---

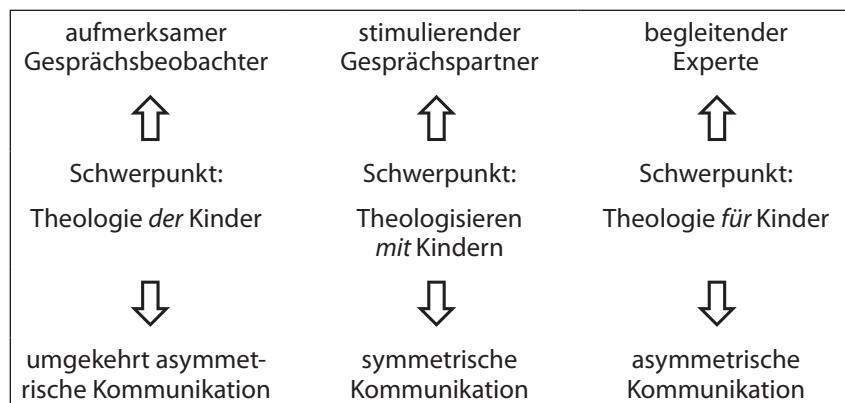
<sup>949</sup> Lipman (1991) *Thinking in Education*. S. 209. Zitiert nach Brüning (1999) Grundlagen und Konzepte. S. 12.

<sup>950</sup> Es besteht eine Nähe zu dem bereits beschriebenen Denkstilkollektiv (s. Kap. 8). Hier wurde geschildert, dass Wissen sozial konstituiert und somit sozial geteilt ist, man von einander lernt und nicht jeder alles wissen muss. Expertenwissen, und Kinder einer Denkgemeinschaft werden in der behandelten Sache zusammen mit ihrem Lehrer zu Experten, entsteht nicht nur kognitiv sondern auch sozial, wird kognitiv und intuitiv reflektiert und so verdichtet. Vgl. Bromme (2004) Das implizite Wissen des Experten. S.39.

<sup>951</sup> Mühlhausen beschreibt drei Phasen von „Deutungen“, die bei jeder Kommunikation entstehen, für Unterricht aber besondere Bedeutung haben: 1. Phase „Individuelles Deuten“, jeder für sich erschließt den Unterrichtsgegenstand und versucht, das Herausgefundene sprachlich zu artikulieren. 2. Phase „Mitteilen der individuellen Deutung“, einige Schüler teilen ihre Deutungen sprachlich mit. 3. Phase „Gespräch über mitgeteilte Deutungen“, die i.d.R. unterschiedlichen Deutungen werden zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs. Die Äußerungen werden durch andere interpretiert und auf die je eigene Interpretation bezogen. Vgl. Mühlhausen (2007) *Abenteuer Unterricht*. Dieses Prinzip kann als hermeneutischer Zirkel bezeichnet werden und ist für jede Wissenschaft bedeutsam, so auch im Hinblick auf die Expertengemeinschaft der Kinder.

Indem der Lehrer Impulse zum Weiterdenken gibt, ist eine *Theologie für Kinder* schon gegeben und er ist *begleitender Experte*. Dabei gibt der Lehrer diese nicht als „die Wahrheit“<sup>952</sup> aus, sondern bietet sie als eine weiterführende Perspektive an, die sich direkt aus dem bisher aufmerksam Beobachteten und der Begleitung des Prozesses ergibt und die für die Kinder Antwortmöglichkeiten bereithält. Auch da begibt sich der Lehrer in einen gemeinsamen Such- oder Lernprozess mit den Kindern, indem er seine Deutungen für die Kinder bereitstellt. Hierbei hat die Lehrkraft mit Hilfe der Elementarisierung das Thema vorzubereiten.

Es bietet sich an, die drei Kommunikationsebenen der Kindertheologie<sup>953</sup> in das Modell<sup>954</sup> zu integrieren und bildlich darzustellen:



<sup>952</sup> „Die Wahrheit“ gibt es in keinem Zusammenhang, und aus konstruktivistischer Sicht kann es sie nicht geben, weil es keinen objektiven Zugang zu den Phänomenen gibt. Sie kann daher auch nicht als endgültig definiert werden, sondern immer nur als „die Wahrheit für mich“, und zwar sowohl aus Lehrer- als auch aus Schülerperspektive. Zum dritten ist sie als Wahrheitszumutung auf der Sachebene angesiedelt. Wahrheit unterliegt vier Wahrheitsprinzipien, die als „geordnet, kontextuell angelegt, produktiv und dynamisch, interessant und dialogfähig“ bezeichnet werden. Mendl (2005) Ein Zwischenruf. S. 184f. Diese vier Prinzipien fordern heraus, die eigene Vorstellung in eine Frage umzuwandeln und sich auf die gemeinsame Wahrheitssuche in einer Denkgemeinschaft zu begeben. Das fordert auch Gadamer, für den die Wahrheit sich erst im Dialog konstituiert. Vgl. Gadamer (1986) Wahrheit und Methode. S. 56.

<sup>953</sup> Vgl. Kapitel 7.

<sup>954</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 130.

Die Verbindung der Kommunikationsebenen mit denen der Rollenzuschreibung ist bedeutsam, um für die Lehrkraft herauszuarbeiten, welcher Formen sie sich eventuell bedient. So werden kindertheologische Deutungen nur wahrgenommen werden können, wenn eine umgekehrt asymmetrische Kommunikation als möglich erscheint und der Lehrer sich versteht als jemand, der von den Schülern lernen kann. Denn bei alldem geht es um „eine Ebene der Kommunikation, die ein Aufbrechen von selbstverständlichen gewordenen Vor-Verständnissen betrifft, eine Ebene, die damit zur Vorbedingung der Möglichkeit neuer Sichtweisen wird.“<sup>955</sup>

Für das Gelingen einer Kindertheologie<sup>956</sup> sind alle Ebenen miteinander verflochten und aufeinander verwiesen. Erst wenn theologische Äußerungen der Kinder wahrgenommen werden, können sie produktiv aufgenommen und gespiegelt werden, sowie weiterführende Angebote gemacht werden. Daher ist das Wahrnehmen als „Kernkompetenz“ für die Gestaltung von Kindertheologie anzusehen. Zugleich braucht der Lehrer als „Schlüsselkompetenz die hermeneutische Kompetenz“,<sup>957</sup> um einen prozessorientierten Religionsunterricht gestalten zu können.

Ein prozessorientierter Religionsunterricht kann sich nicht an festgelegten Zielen orientieren, sondern kann nur in „Zielarealen“<sup>958</sup> gedacht sein. Hierbei werden die konstruktivistischen Annahmen von Lernen und Lehren zugrunde gelegt. Schüler brauchen für ihr individuelles Lernen offen angelegte Lernlandschaften, die vielfältig gestaltet sind.<sup>959</sup> Gerade das verlangt vom Lehrer die o.a. hermeneutische Kompetenz, um sie entwickeln zu können im Hinblick auf die Vielfalt, die das gewählte Thema für die Schüler bereithält. Hermeneutische Kompetenz ist nie nur eine fachlich-inhaltlich orientierte, sondern bezieht sich auch und gerade auf

---

<sup>955</sup> Schluß (2005) Ein Vorschlag. S. 28.

<sup>956</sup> Hier wird bewusst der übergeordnete Begriff Kindertheologie verwendet, um gerade nicht eine Einschränkung nur auf das Gespräch vorzunehmen, sondern im Hinblick auf die weiter unten beschriebene Gestaltung von Lernlandschaften soll damit eine Einbeziehung aller möglichen Methoden verbunden sein.

<sup>957</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 129.

<sup>958</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 128.

<sup>959</sup> Vgl. Mendl (2005) Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus. S. 16f. Hierzu s.o., Kap. 8.

die Lebenswelt von Kindern und ihre Sinndeutungen.<sup>960</sup> Für die Aufbereitung und Ausgestaltung des Themas für die konkrete Situation und die konkrete Schülergruppe braucht der Lehrer wiederum die methodische Kompetenz.

Kindertheologie ist zunächst ein gesprächsorientiertes Geschehen, was sich in den Veröffentlichungen spiegelt. Das Gespräch bietet vielfältige Möglichkeiten für Lehrer und Schüler, sich dem Gegenstand, dem gewählten Thema oder der biblischen Geschichte zu nähern. Gespräche sind beinahe die einzige Möglichkeit, vom Anderen etwas zu erfahren. In der Kindertheologie werden häufig auch gestalterische Formen gewählt, indem Kinder z.B. ein Bild zu einer Fragestellung malen. In der Auseinandersetzung damit wird sprachlich für andere ein weiterer Zugang neben der reinen Betrachtung geschaffen, der dem Verständnis des Bildes dient und zugleich vorschnelle Interpretationen vermeiden hilft. Texte, Bilder, Kunstwerke sind offen für Bedeutungs- und Sinnangebote. Die „Leerstellen“ im Bild fordern indes zur Interpretation heraus und sind vergleichbar mit den „Leerstellen“ eines Textes, denen die Rezeptionsästhetik „eine wesentliche Funktion für den Verstehensprozess des Textes zuschreibt.“<sup>961</sup> Der Rolle des Lesers oder Betrachters kommt eine große Bedeutung zu, denn die „Aufnahme eines Werkes durch das Publikum (Leser, [Betrachter oder] Zuschauer) unterstützt die Interpretation.“<sup>962</sup> Erst in der Auseinandersetzung können die Leerstellen mit eigenen Erfahrungen und mit Elementen der eigenen Lebenswelt gefüllt werden, sodass die Werke „ihre Bedeutung allererst im Prozess des Verstehens“ erhalten.<sup>963</sup> Allerdings sind die Interpretationsmöglichkeiten durch das Werk selbst eingeschränkt, demnach nicht beliebig. In diesem Geschehen brauchen Kinder Unterstützung.<sup>964</sup>

---

<sup>960</sup> Vgl. Hilger (2006) Vorstellungen und Träume von einem guten Religionsunterricht. S. 36.

<sup>961</sup> Pohl-Patalong (2006) Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt. S. 125.

<sup>962</sup> Röckel/Bubolz (2006) Texte erschließen. S. 105.

<sup>963</sup> Pohl-Patalong (2006) Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt. S. 125.

<sup>964</sup> Bezogen auf biblische Texte spricht Zenger von „Rezeptionshermeneutik“, die „den Text für zahlreiche Perspektiven „öffnet“ und den heutigen Rezipienten in seiner Herangehensweise berücksichtigt. Bei Betonung aller individuellen Interpretation, sind die werkimmanenten Beschränkungen durch Rückkoppelung an den Text über Rückfragen und Anstöße unbedingt zu erreichen, um Willkür und Beliebigkeit entgegenzu-

Neben den verschiedenen Gesprächsformen<sup>965</sup> können andere didaktische Zugangsweisen kindertheologische Prozesse eröffnen. Hier seien bspw. der Bibliolog<sup>966</sup>, Godly Play<sup>967</sup>, die Kirchenraumpädagogik<sup>968</sup> oder Elemente des performativen Religionsunterrichts<sup>969</sup> genannt. Sie alle können in eine als Lernlandschaft gestaltete Unterrichtssequenz eingebettet sein. Lernlandschaften bieten vielfältige Möglichkeiten und sind gerade nicht auf das Gespräch beschränkt.

## 9.1 Lernlandschaften

Die Gestaltung von Lernlandschaften<sup>970</sup> sollen verschiedene Merkmale und Strukturen aufzeigen, damit die Lerninhalte für die Schüler „kognitiv und emotional herausfordernd“ sind. Lernlandschaften sind jedoch nicht auf das „Material“ beschränkt, sondern stellen insgesamt einen „übergreifenden Rahmen [dar], in dem sich die Schüler/innen bewegen“,

---

wirken. Dabei kann die Forschergemeinschaft der Kinder als Regulativ hilfreich sein. Vgl. Fricke (2007) Mit Kindern und Jugendlichen die Bibel teilen. Mit dem Verweis auf Zenger (1995) Thesen zu einer Hermeneutik des Ersten Testaments.

<sup>965</sup> S. Kapitel 8.

<sup>966</sup> Vgl. die Darstellung von Pohl-Patalong (2006) Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt.

<sup>967</sup> Vgl. die Darstellungen von Müller, Mette und Steinhäuser zu Godly Play im Jahrbuch für Kindertheologie 6 (2007).

<sup>968</sup> Vgl. Rupp/Ruoff (2005) Wie Kinder Kirchenräume wahrnehmen (können).

<sup>969</sup> Vgl. Kraft (2007) Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht. Die im Kapitel 7 bereits angesprochene Spannung zwischen performativem Religionsunterricht und Kindertheologie löst Kraft auf, indem er die performativen Elemente des Einlassens auf Formen des Glaubens produktiv für Kindertheologie nutzen möchte. Im vorgestellten Beispiel „Die Nacht wird hell“ werden Elemente gelebter Religion (Gebet) sowohl am Anfang konkret eingesetzt als auch in der Arbeitsphase kognitiv bearbeitet. Für die reflexiv-kognitive Durchdringung aktiver Elemente des Glaubensvollzugs setzt sich auch Freudenberger-Lötz ein: „Die kognitive Dimension eröffnet einen Weg zu immer größerer Klarheit und zu vernetztem Wissen, die emotionale Dimension trägt zum existenziellen Bezug bei.“ Freudenberger-Lötz (2005) Mich kitzelt es überall. S. 166.

<sup>970</sup> Freudenberger-Lötz macht darauf aufmerksam, dass Lernlandschaften ebenso als konstruktivistische, starke oder problemorientierte Lernumgebung bezeichnet werden. „Lernlandschaft“ als Begriff lasse jedoch die Möglichkeit der Gestaltung sowohl von Lehrern als von Schülern zu. Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 67, Anm. 91.

und bezieht vor allem die Kompetenzen der Lehrkraft in Bezug auf Gesprächsführung und Impulsetzung mit ein.<sup>971</sup>

Freudenberger-Lötz arbeitete vier Gestaltungsprinzipien heraus, die konstruktivistischen Prinzipien genügen und anregende Lernlandschaften beim Theologisieren mit Kindern arrangieren helfen<sup>972</sup>:

- *Authentizität und Anwendungsbezug:* Problemstellungen müssen im Gesamtzusammenhang des Unterrichts stehen und dürfen nicht vereinfacht und isoliert betrachtet werden. Schüler können relevante Problemstellungen und individuelle Lösungswege erkennen, wenn an Vorerfahrungen und Interessen der Schüler angeknüpft wird, die Probleme realistisch sind und authentische Situationen beschrieben werden. Sinnvoll ist ein „narrativer Anker“, der ein Problem deutlich macht und auf Lösungen zielt. Lerninhalte sind dann kognitiv und emotional herausfordernd.
- *Multiple Kontexte und Perspektiven:* Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, die von ihnen gewählte Problemstellung aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und in unterschiedlichen Zusammenstellungen zu entdecken. Sie sollen hierbei auf vorhandenes Wissen aus bereits bearbeiteten Themen zurückgreifen können und das Thema (kognitiv und emotional) mit ihrer Lebenswelt verbinden können. Dabei lassen sich durch die Gestaltung bestimmte Lernergebnisse erwarten, bei gleichzeitiger Gewährung individueller Aneignungsweisen durch Handlungsspielräume und Freiheitsgrade.
- *Metakognition und Selbstevaluation:* Schüler sollen in und durch die Lernlandschaft zur Metakognition und Selbstevaluation ange regt werden, um sich ihres Lernweges und ihrer Lernergebnisse bewusst zu werden, bspw. durch Gegenüberstellung ihrer Ausgangs- und Endvorstellungen zu einem Thema. So können Schüler zu strukturiertem und nachhaltigem Wissen gelangen.

---

<sup>971</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 68-70.

<sup>972</sup> Siehe im Folgenden Freudenberger-Lötz (2006) Der Beitrag des Konstruktivismus. S. 241ff, und dies. (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 70ff und 126ff.

- *Soziale Lernarrangements und Unterstützung durch die Lehrkraft:* Individuelle Vorstellungen, Interpretationen und Lösungen, die Schüler in eine Lernlandschaft einbringen oder in ihr entwickeln, können (nur) durch den Diskurs überdacht und ggf. neu strukturiert werden. Daher sollen Schüler weder vornehmlich allein noch ausschließlich mit Partnern oder in Kleingruppen arbeiten. Diskussionen finden zwischen Schülern, zwischen Schülern und Lehrer und zwischen Lehrer und der Gesamtgruppe statt. Letztere dient auch der gemeinsamen Reflexionsphase.

Daneben ist zu beachten, dass die Arrangements die Schüler herausfordern. Sie dürfen dabei nicht zu leicht, noch zu schwer gestaltet sein, denn Lernen findet dort statt, wo die Aufgabe für die Lernenden nicht zu einfach ist, aber auch nicht zu kompliziert, so dass sie beständig auf die Hilfe des Lehrers angewiesen wären. Wie bereits beschrieben, wird gerade dadurch die Motivation zu Lernen gefördert und die Nachhaltigkeit des Gelernten begünstigt.<sup>973</sup> Zudem wird ein emotional positives Setting bzw. angstfreier Raum erreicht, das das Lernen insgesamt erleichtert. Eine besondere Bedeutung kommt auch hier der Reflexionsfähigkeit zu, die außerdem zugleich der Ergebnissicherung dienen kann.

### 9.1.1 Vorbereitung der Lernlandschaften

Solche anregenden Lernlandschaften, die eine Öffnung des Unterrichts darstellen und mehrere Methoden des offenen Unterrichts integrieren, brauchen eine gute Vorbereitung, sollen sie nicht als Agens der „deduktiven Vermittlung theologisch-wissenschaftlicher Erkenntnis“<sup>974</sup> dienen, sondern als Weg für die selbständige Aneignung der Facetten des Themas durch den Schüler. Die Elementarisierung als methodische Grundlage ist ein gutes Werkzeug, um sich die Facetten des Themas zu verdeutlichen und sie für die Schüler aufzuschlüsseln.<sup>975</sup> Für die spezielle kindertheologische Ausrichtung ergeben sich darüber hinaus folgende Überlegungen:<sup>976</sup>

---

<sup>973</sup> Siehe oben, Kapitel 5. Vgl. Stern (2005) Lehr-Lern-Forschung. S. 23.

<sup>974</sup> Schweitzer (2003) Was ist und wozu Kindertheologie? S. 15.

<sup>975</sup> Vgl. Schweitzer (2003) Elementarisierung im Religionsunterricht und Hanisch (2007) Unterrichtsplanung. Siehe Kapitel 7.6.

<sup>976</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 134ff.

- a. Primäre Voraussetzung für die Gestaltung anregender Lernlandschaften sind Überlegungen, die sich auf die Beziehung von Kind und Thema richten. Es ist zu erwägen, welches Verhältnis die konkrete Lerngruppe zum gewählten Thema hat, oder ob dieses Thema als Frage der Schüler eingebbracht wurde und sie daher besonders interessiert bzw. aus einer konkreten Situation heraus aufgebracht wurde. Ergeben sich hieraus vielleicht schon Bezüge zur Erfahrungswelt der Kinder oder zeigen sie sich anderweitig? Auch die entwicklungspsychologischen Perspektiven können Aspekte des Themas aufzeigen, die den Zugang für Kinder erleichtern oder erschweren. Gibt es bereits vorliegende Untersuchungen zu Deutungen von Kindern zum gewählten Thema, sind diese Perspektiven zu beachten.
- b. Weiter ist die fachlich-theoretische Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema unabdingbar. Häufig stehen biblische Geschichten oder theologische Grundfragen im Mittelpunkt des Religionsunterrichts.<sup>977</sup> Es ist wichtig herauszuarbeiten, welche zentralen Aspekte das gewählte Thema bereithält, welche Schwerpunkte die systematische und die biblische Exegetische Literatur benennen. Eventuell ergeben sich dabei unklare oder strittige Punkte oder es zeigen sich gegenüber der Frage nach „Kind und Thema“ andere Schwerpunktsetzungen. Mit der fachlichen Durchdringung sollen auch Vernetzungen mit anderen biblischen Geschichten oder theologischen Grundfragen beachtet werden.
- c. Die fachliche Durchdringung bringt die Lehrkraft zur Frage, wie sie sich selbst zum Thema und den zentralen Aspekten verhält. Was ist für sie bedeutsam, welche Aspekte sind ihr besonders wichtig, welche Fragen sind für sie noch offen und verlangen nach Klärung? Die

---

<sup>977</sup> Wie einige Beispiele zeigen, können Schüler bereits mit biblischen Geschichten oder theologischen Grundfragen umgehen, die nach Lehrplan für diese Schulstufe noch nicht vorgesehen sind. In diese Überlegungen sind die Erfahrungen aus dem Kindergarten einzubeziehen. Auch hier können schon für Kinder wichtige Grundfragen und Geschichten angemessen behandelt werden. Es liegt in der lehrplantheoretische Kompetenz der Lehrkraft zu entscheiden, ob und wie sie mit bestimmten Fragestellungen der Schüler umgeht und einen lebensweltlichen Bezug durch „außerplanmäßige“ biblische Geschichten herzustellen versucht. Siehe z.B. Teuchert (2004) Das ist auch ganz schön schwierig in der Bibel. Büttner/Freudenberger-Lötz (2006) He Vater, heil den Mann.

verschiedenen Perspektiven der Wahrheitsfrage (für die Lehrkraft, für den Schüler, auf der Sachebene<sup>978)</sup> werden berührt und sind als solche sich zu vergegenwärtigen. So kann der Lehrer den Schülern als authentisches und glaubwürdiges Gegenüber<sup>979</sup> auftreten, der selbst ein Suchender, Fragender und Mit-Lerner ist und Schüler zur Mit-Gestaltung der Answersuche ermutigen.

- d. Auf Grundlage der bis dahin erarbeiteten Gesichtspunkte gilt es nun, die elementare Intention des Unterrichts festzulegen und das Zielareal sowohl konkret zu formulieren als auch die Möglichkeiten der individuellen Begegnung zu schaffen. Dabei ist zu fragen, welche Kompetenzen maßgeblich gefördert werden sollen oder können. Im Sinne des vernetzten Grundwissens muss geklärt werden, welche zentralen Aspekte des Themas zur Entwicklung dieses Grundwissens beitragen können. Für die Unterstützung bei der Suche nach der elementaren Wahrheit für die Schüler ist zu überlegen, welche Aspekte die elementare Wahrheit für die Schüler sein könnten, auf keinen Fall aber die Schüler darauf festzulegen. Gelegenheiten und Räumen sind zu schaffen, in denen die Schüler ganz individuell ihrer Suche nach der elementaren Wahrheit nachgehen können. Dadurch berühren sie auch die existentiellen Fragen, die sich im und durch den Religionsunterricht ergeben. So heißt es auch zu klären, welche Aspekte der Thematik die religiöse Deutung der „eigenen Lebenswirklichkeit“ eröffnen und „damit einen existentiellen Bezug“ unterstützen können.
- e. Die konkrete Stundenplanung verlangt selbst wieder mehrere Schritte. Wie kann das Thema so angeboten werden, dass die Kinder durch

---

<sup>978</sup> S.o. Anm. 952.

<sup>979</sup> In den von der Verf. (I. S.-W.) durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer, Pfarrer und Jugendarbeiter wurde immer wieder die Frage nach der Positionierung gestellt, besonders im Hinblick auf Jugendliche, die sich „abarbeiten“ müssten. Es ist nachhaltig zu betonen, dass es für alle Schüler klar werden muss, ob man als Lehrer die eigene Position oder die möglichen theologischen Deutungen vertritt. Beide Aspekte sind als wichtig zu erachten, damit Schüler eine eigene Position entwickeln können, denn „religiöses Lernen [vollzieht] sich als Wechselspiel von eigener Konstruktion und Konfrontation mit Konstruktionen Anderer.“ Schambeck (2007) Religionslehrer/in sein. S. 137.

einen „packenden Anstoß“ eine Fragehaltung entwickeln?<sup>980</sup> Für den weiteren Verlauf ist die schwerpunktmäßige Ausrichtung (Theologie von Kindern, für Kinder oder Theologisieren mit Kindern) und die damit verbundene Rolle des Lehrers festzulegen und die Methoden danach auszuwählen. Jetzt können die methodische Gestaltung und die Impulse, die der Lehrer geben möchte, unter Berücksichtigung der vorbereitenden Ausarbeitung (die Punkte a-c) geplant werden. Der Lehrer muss sich hier seiner Planungsunsicherheiten bewusst werden und fragen, ob möglichst viele Aspekte des Themas abgedeckt werden und wie die geplanten Impulse mit den erwarteten Deutungskompetenzen der Kinder korrespondieren. Außerdem sind eventuelle Diskussionskontroversen zu bedenken. Abschließend sind die Beteiligungschancen für alle Schüler zu überprüfen wie die Grundsätze für anregende Lernlandschaften.

- f. Erfahrene Lehrkräfte werden nicht für alle geplanten Stunden einen detaillierten Verlaufsplan erstellen und ihre Einzelintentionen beschreiben. Für die Annäherung an theologische Gespräche mit Kindern und besonders für die von der Lehrkraft im Rahmen der Kompetenzorientierung beschriebene Reflexions- und Evaluationsfähigkeit ist ein solcher Plan jedoch unerlässlich. Es bietet sich an, alle verwendeten Materialien hinzuzufügen.<sup>981</sup>

---

<sup>980</sup> Der „Reiz des Fremden“ darf für die Unterrichtsgestaltung „voll ausgenutzt“ werden. Husmann (2004) Religionspädagogik und Konstruktivismus. S. 77.

<sup>981</sup> Mühlhausen weist darauf hin, dass die Behauptung, für das Gelingen des Unterrichts sei lediglich eine exakte Planung und gute Vorbereitung nötig, so nicht stimmt, da dabei Störungen vielfältiger Genese nicht einkalkuliert würden. Er unterstreicht die ausführliche Vorbereitung als notwendig und zeigt zugleich auf, dass Lehrer spontan auf verschiedenste Situationen reagieren und sich von ihrem eng gesteckten Ziel lösen müssen. Mühlhausen (2007) Abenteuer Unterricht. S. 15f. Bei einer derart offenen Gestaltung, wie sie bisher dargestellt wird, übernimmt die Planung die Funktion einer Orientierungshilfe und mögliche (inhaltliche) „Störungen“ werden mit bedacht und als konstruktiv gewertet.

In der konkreten Situation zeigt sich, wie wenig trotz bester Vorbereitung und vielfältiger Antizipationen vorausgesagt werden kann, welche Detailfrage die Schüler gefangen nimmt.<sup>982</sup> Ist die Lernlandschaft ein Weg, so können Kinder thematische „Weggabelungen“ nutzen, um diese Landschaft eventuell sogar zu verlassen<sup>983</sup> und sich einer anderen Frage und einem anderen Weg zuzuwenden. Weggabelungen entstehen „durch unterschiedliche Aussagen oder Fragen der Kinder“<sup>984</sup> und bieten mehrere Möglichkeiten, das Thema weiter zu behandeln. Der Lehrer muss sich entscheiden, welchen Weg er mit den Schülern gehen will. Dadurch ist er allerdings gezwungen, andere Wege „links liegen“ zu lassen, ohne auf das Potential, das in ihnen für die Schüler und die Lehrkraft verborgen liegt, zugreifen zu können. Denn Schüler sind „Querdenker“, deren Aussagen nicht immer sofort erkennen lassen, was sie mit dem Thema zu tun haben und wo sie den Unterricht bereichern können. Schüleraussagen können komplex sein und vielschichtige Argumentationsebenen oder Bedeutungsschichten enthalten.<sup>985</sup> Gerade durch das Aufgreifen und Weiterführen von Schüleräußerungen kann für Schüler deutlich werden, dass der Lehrer an ihren Deutungen und ihren weiteren Fragen wirklich interessiert ist und es ihm nicht darauf ankommt, seinen vorbereiteten Unterricht „durchzuziehen“.<sup>986</sup>

Ist das Thema facettenreich vorbereitet, durchdacht und mögliche Schüleraussagen antizipiert, können Lehrkräfte Weggabelungen leichter erkennen. In der konkreten Situation sind Strukturierungen und Visualisierun-

---

<sup>982</sup> Siehe hierzu die beiden Unterrichtsbeispiele zum „Teufel“, die in der Forschungswerkstatt Theologische Gespräche mit Kindern durchgeführt wurden und bei gleicher Vorbereitung völlig unterschiedlich von den Schülern angegangen wurde. Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. Kapitel 7.

<sup>983</sup> Vgl. das Beispiel von Freudenberger-Lötz (2005) Auf den Herzen der Kinder lag eine andere Frage.

<sup>984</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 267. Forschungstagebuch Teufel.

<sup>985</sup> Vgl. Mühlhausen (2007) Abenteuer Unterricht. S. 57. Mühlhausen spricht in diesem Zusammenhang von Friktionen, die in den nicht antizipierten Schüleraussagen liegen. Für einen konstruktivistischen Religionsunterricht sind jedoch solche Äußerungen wichtig, zu denen auch vermeintliche Fehler gehören, da sich mit ihnen weiterführende Entwicklungen ergeben.

<sup>986</sup> Schüler erleben häufig, dass sie nicht gefragt sind, dass ihre Fragen eher als störend empfunden werden. Vgl. Mühlhausen (2007) Abenteuer Unterricht.

gen dabei eine große Hilfe.<sup>987</sup> Nicht alle Wege können beschritten werden, daher sollten die Schüleräußerungen direkt eine Würdigung erfahren. Zurückgestellte Aussagen können vielleicht später wieder aufgenommen werden. Häufig zeigen sich Weggabelungen aber erst in der nachbereitenden Reflexion, denn „unterrichtliche Kommunikation verläuft außerordentlich schnell.“<sup>988</sup> Auch hierbei ist der konkrete Verlaufsplan förderlich, um sie leichter erkennen und markieren zu können. Reflexionen zeigen zudem auf, wo Lehrer Kinderaussagen selektieren und interpretieren. Eventuell sind dabei die eigenen Ziel-Vorstellungen oder auch das Wissen um kindliche Fähigkeiten leitend.<sup>989</sup> Sich dies im Rahmen der eigenen komplexen Vorbereitung bewusst zu machen ist wichtig, um den Perspektivwechsel letztendlich vollziehen zu können.

Der Schlüssel liegt auch hier in einer offenen Haltung den Schülern gegenüber und in der sensiblen Wahrnehmung ihrer Aussagen, Fragen und Deutungen. Daher kann als Prinzip für theologische Gespräche mit Kindern die Offenlegung der Deutungen von Schüleraussagen geltend gemacht werden. Gesprächsführungskompetenzen sind dafür unerlässlich.<sup>990</sup>

---

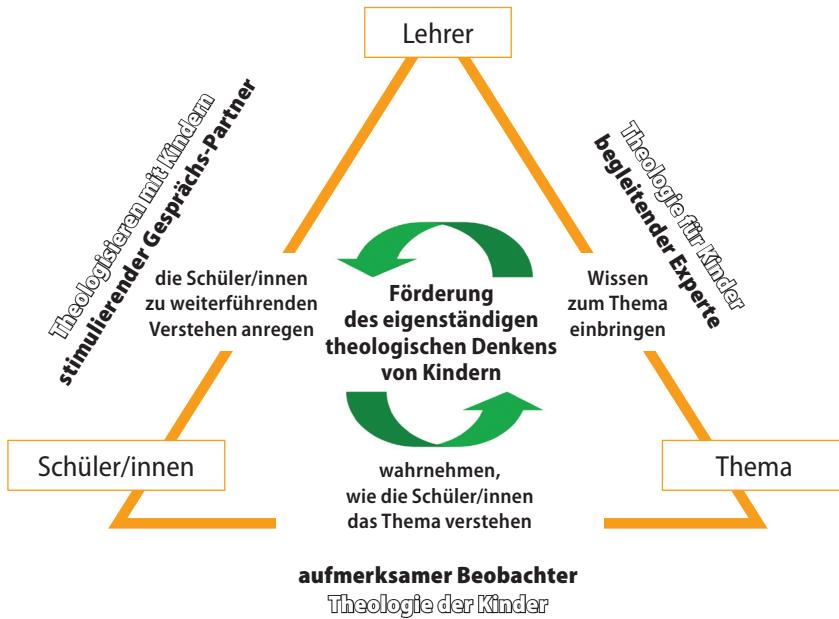
<sup>987</sup> Z.B. durch Karteikarten, auf denen die Aussagen der Schüler notiert und in die Mitte gelegt werden oder durch Zusammenfassungen des bisher Gesagten. Eine gute Möglichkeit ist das Bilden von Mind-maps zum Thema, die sowohl Ausgangspunkt einer Unterrichtssequenz sein können, als auch im Verlauf beständig erweiterbar sind. Zugleich können sie der Überprüfung der Positionen dienen und als Ergebnissicherung genutzt werden.

<sup>988</sup> Mühlhausen (2007) *Abenteuer Unterricht*. S. 57.

<sup>989</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) *Theologische Gespräche mit Kindern*. S. 269.

<sup>990</sup> S.u. Gesprächsförderer und Fragehelfer.

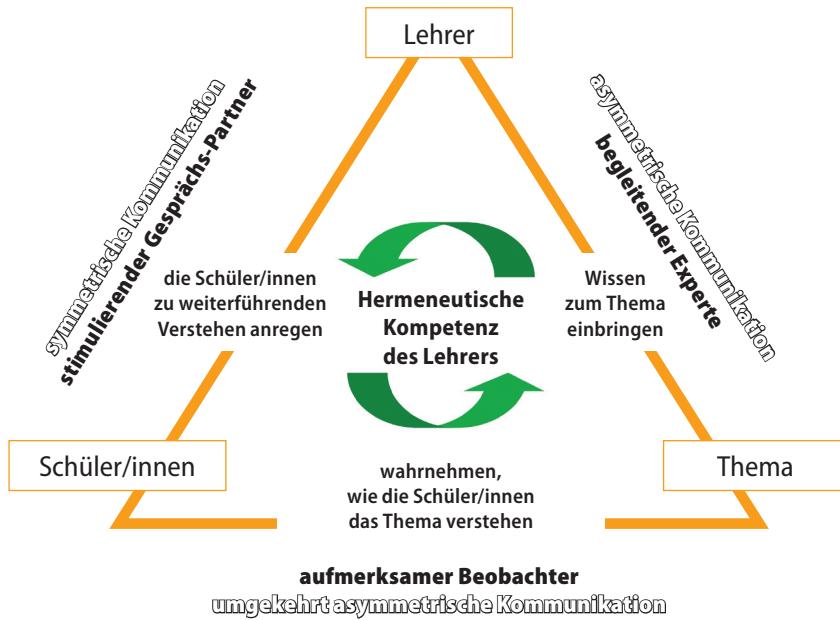
Die Beschreibung der Lehrerrollen und ihrer jeweiligen Aufgaben kann im nachfolgenden Schaubild des didaktischen Dreiecks konzentriert dargestellt werden<sup>991</sup>:



Diese auf den ersten Blick vielschichtige Graphik zeigt, wie verflochten die einzelnen Aspekte beim Theologisieren mit Kindern sind. Im Zentrum steht als formuliertes Ziel die Förderung des eigenständigen theologischen Denkens, das durch die beschriebenen Rollen des Lehrers als aufmerksamer Beobachter der Theologie von Kindern, als begleitender Experte mit einer Theologie für Kinder und als stimulierender Gesprächspartner beim Theologisieren mit Kindern erreicht werden kann.

<sup>991</sup> Die Graphik baut auf der Darstellung von Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 223, auf. Es werden jedoch noch die Kommunikationsebenen und die Theologieformen mit einbezogen.

Die zweite Graphik setzt noch einmal die Ebenen der Kommunikation in Beziehung zu den verschiedenen Rollen und stellt in die Mitte die hermeneutische Kompetenz des Lehrers, die hier als *Ausgangspunkt* seines Handelns zu verstehen ist.



Beide Graphiken veranschaulichen die Komplexität von Kindertheologie<sup>992</sup>, und zeigen, worin die Basis besteht, nämlich in der aufmerksamen Wahrnehmung der kindlichen Äußerungen zu einem vorgegebenen oder gewählten Thema. Umgekehrt asymmetrische Kommunikation bedeutet, das in ihnen liegende Potential anzuerkennen und auch als für den Lehrer und andere Schüler bedeutsam zu sehen, wobei der Kontext, in dem Kinder ihre Aussagen machen, mit beachtet werden muss.

Die Rolle des Wissenden, der für Kinder unterrichtliche Themen fachlich vorbereitet, kann und darf nicht unterschätzt werden, wie das zweite Schaubild herausstellt. Nur dann, wenn der Lehrer auf fachliches Wissen zurückgreifen und es den Schülern weitergeben kann, kann er in der

<sup>992</sup> Für die Verwendung des übergeordneten Begriffs siehe Anm. 956.

Funktion der Lehr-Kraft tätig sein. Das ist sein genuiner Auftrag als Lehrer, wozu er sich der asymmetrischen Kommunikation bedienen muss. Das betont auch Freudenberger-Lötz ausdrücklich, wenn sie sagt, dass ohne „vernetzte Grundlagenkenntnisse (...) kein produktives theologisches Gespräch mit Kindern stattfinden kann“ und fordert dies für Lehrkräfte aller Schulstufen nachdrücklich ein.<sup>993</sup>

Auf der Grundlage des Expertenwissens zum Fach und zu kindlicher Entwicklung und Deutungsweisen werden Schüleräußerungen in besonderer Weise wahrgenommen und Anknüpfungspunkte identifiziert. Nun erst folgen die Impulsgebungen, die so gestaltet sind, dass sie von den Kindern „eigenständig verarbeitet und mit ihrem individuellen Wissen vernetzt werden können.“<sup>994</sup> Gerade hierfür braucht der Lehrer Gesprächsführungskompetenzen, damit die „wahrgenommenen guten Ideen der Schüler/innen als auch die weiterführenden Gedanken der Lehrkraft als Expertin“ nicht verpuffen, „weil beide nicht zueinander in Beziehung gesetzt werden können.“<sup>995</sup>

In dieser Phase ist unbedingt zu beachten, dass Lehrkräfte auch ablehnende oder zurückhaltende Argumentationen und Fragen von Kindern respektieren müssen, besonders wenn es sich um sensible Themen handelt, selbst wenn sie sich als Experte einbringen können und auch weiterführende Angebote hätten. Kinder könnten sonst überfordert werden,<sup>996</sup> oder eine Verunsicherung erfahren, die gerade keinen anstoßenden Charakter im Sinne von „Perturbationen“ hat. Verunsicherungen dürfen auch beim Theologisieren (und Philosophieren) nur so weit ausgelöst werden, dass sie als *eine Möglichkeit verstanden werden und nicht das ganze Fundament ins Wanken bringen*. Nur dann ist eine Entwicklung möglich. Dazu müssen Lehrer, wie jeder andere Gesprächspartner, sensibel auf den kognitiven wie emotionalen Entwicklungsstand und Zustand der Kinder Rücksicht nehmen. Gerade Kindertheologie verlangt hin und wieder auch die seelsorgerliche Kompetenz der Lehrkraft.<sup>997</sup>

---

<sup>993</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 224.

<sup>994</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 224.

<sup>995</sup> Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 224.

<sup>996</sup> Vgl. Büttner/Freudenberger-Lötz (2003) Eigentlich gibt Gott Verwarnungen. S. 152.

<sup>997</sup> Es ist evident, dass theologische Gespräche, die die Lebenswelt der Kinder berühren, die seelsorgerliche Dimension herausfordern. In den veröffentlichten Gesprächsauszü-

### 9.1.2 Gesprächsförderer und Fragehelfer

Lehrer können sich besonders beim Theologisieren in einem umfassenden Sinn als Helfer<sup>998</sup> sehen, was sich auch in der Strukturierung und Förderung der Gespräche zeigt.

Solche Gesprächsförderer können sein:

- Umschreiben, klären, auf den Punkt bringen, ohne es als „Lehrecho“ zu verstehen, bringen Klarheit, zeigen besonders nach längeren Gesprächabschnitten auf, was der andere sagen will und fördern Konzentration auf das Wesentliche.
- In Beziehung setzen von Aussagen ordnet die Äußerungen in einer Denkgemeinschaft. Durch „einerseits – andererseits“, „teils – teils“, „sowohl – als auch“ oder „weder – noch“ können Schüler und Lehrer sie systematisieren.
- Fragen weitergeben heißt, dass die Fragen (außer die nach der persönlichen Stellungnahme des Lehrers) an alle Schüler gerichtet werden und alle in die Antwortsuche einbezogen werden sollen. Damit wird das Gespräch zugleich auf die Schülerebene verlagert und läuft nicht mehr ausschließlich über den Lehrer.
- Wichtige Begriffe sollten geklärt werden, damit eine gemeinsame Basis geschaffen werden kann, von der aus die Schüler individuell weiter arbeiten können. Hierzu zählen Begriffe wie Glaube, Schuld, Liebe. <sup>999</sup>

---

gen sind diese Momente nicht aufgeführt. Sie betreffen besonders die Persönlichkeit der Schüler und gehören weder in den öffentlichen Raum, noch wäre es mit einer Haltung der Achtung und Anerkennung vereinbar, noch mit der seelsorgerlichen Aufgabe.

<sup>998</sup> „Lehrer sind Menschen, die Schüler beim Lernen helfen.“ Jank/Meyer (2005) Didaktische Modelle. S. 42.

<sup>999</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2001) Wer bist du Gott? S. 11, mit Bezug auf Rendle u.a. (1996) Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. S. 105f.

Es bietet sich an, die begriffliche Klärung, die als wesentliches Element der Kindertheologie wie der Kinderphilosophie zu sehen ist,<sup>1000</sup> ebenfalls zu visualisieren, z.B. auf Karteikarten, und sie zusammen mit den Schüleraussagen sichtbar zu machen. Wird das über das gesamte Gespräch beibehalten, können sich „Landkarten des Denkens“<sup>1001</sup> oder „Strukturen theologischer Argumentationen“<sup>1002</sup> geordnet darstellen lassen und zur weiteren Klärung von Fragen dienen.

Fragehelfer,<sup>1003</sup> die die begriffliche Klärung unterstützen, sind z.B. „Was meinst du dazu?“, „Was ist dein Hauptargument?“, „Was meinst du, hat .... mit der Bemerkung gemeint?“, „Kannst du mehr darüber sagen?“, „Wäre das ein Beispiel für...?“ oder auch „Kannst du uns ein Beispiel geben?“

Nach Voraussetzungen fragt man z.B. mit „Was setzt du voraus?“, „Ist das immer so?“, „Setzt du voraus, dass ...?“ oder „Wovon gehst du aus?“

Begründungen und Wahrheit spürt man mit Fragen wie „Kennst du ein Beispiel?“, „Wie begründest du das, was du sagst?“, „Welche anderen Informationen brauchen wir, um das zu wissen?“, „Kannst du uns deine Gründe erklären?“, „Wie können wir herausfinden, ob das stimmt?“, „Welchen Unterschied macht es?“, „Welches Argument würde dich überzeugen?“ oder auch Warum glaubst du, dass dies wahr ist?“

Nach verschiedenen Ansichten und Möglichkeiten kann man so fragen: „Warum vertrittst du diese Meinung?“, „Sieht das jemand von einer anderen Seite?“, „Welche anderen Alternativen gibt es?“ oder „Wie könnten andere Menschen antworten?“

Konsequenzen werden durch Fragen wie „Wenn das passieren würde, was würde daraus folgen?“ aufgespürt oder mit „Wenn dies der Fall ist, was muss dann noch wahr sein?“ oder mit „Was würde notwendigerweise daraus folgen oder wäre wahrscheinlicher?“

Und allgemein gibt es Fragen über Fragen: „Wie können wir das herausfinden?“, „Ist die Frage klar?“, „Habt ihr die Frage verstanden?“, „Ist die Frage schwer oder leicht zu beantworten?“, „Warum ist diese Frage

---

<sup>1000</sup> Vgl. Bucher (2006) Theologisieren und Philosophieren mit Kindern. S. 148.

<sup>1001</sup> Büttner (2003) Landkarten des Denkens.

<sup>1002</sup> Büttner (2006) Strukturen theologischer Argumentationen.

<sup>1003</sup> Bucher listet einen Fragekatalog zur Unterstützung von Gesprächen auf. Vgl. Bucher (2006) Theologisieren und Philosophieren mit Kindern. S. 169f.

wichtig?“, „Wie könnte man diese Frage anders stellen?“, oder „Stimmen wir alle überein, dass das unsere Frage ist?“

Fragestämme zur Analyse (Wie ... beeinflusst ...) oder Synthese (Wie ähnlich sind sich ... und ...) helfen zudem den Schülern, eigene Fragen zu formulieren.<sup>1004</sup>

Die schlichte Aufforderung „Wenn du drei Fragen stellen darfst...“ ist bestens geeignet, die Phantasie anzuregen, das eigene Empfinden zu einem Thema in Worte zu kleiden, bspw. Die „Stolpersteine“ einer bibli-schen Geschichte offen zu legen.<sup>1005</sup>

Die Kindertheologie betont wie die Kinderphilosophie, dass alle Kinder Fragen *haben*. Sie zu *stellen*, muss nach Neber jedoch gefördert und geübt werden.<sup>1006</sup> So animiert zwar einerseits bereits die Veränderung der gewöhnlichen Lernumgebung Fragen zu formulieren, andererseits sind gezielte Trainings förderlich, um epistemische Fragen artikulieren zu können. Eigenständiges Fragen-Können fordert und fördert gleichsam eigenständiges Wahrnehmen, Sehen, Beobachten und Beschreiben. An-gesichts der großen Informationsflut, die immer schneller wird, können Fragen eine Verlangsamung, ein bewusstes Innehalten erreichen und Ver-borgenes, Verdecktes oder Übersehenes freilegen. Dieser phänomenologi-sche Akt ermöglicht zugleich, sich seiner eigenen hermeneutischen Bedin-gungen und Folgerungen bewusst zu werden. Und er gibt Impulse für die weiteren Denk-Methoden des Philosophierens, wie Analyse, Dialektik oder Spekulation<sup>1007</sup> und weiteres Nachfragen.<sup>1008</sup>

Ein wichtiges Argument für eine umfassende begriffliche Klärung liegt in der Nachhaltigkeit, die Äußerungen von Kindern und Lehrern erfah-renen sollen. Werden die Fragen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, können mehr Anknüpfungspunkte gefunden werden, die die Nachhal-tigkeit maßgeblich verstärken. Darauf wurde schon bei der Betrachtung

---

<sup>1004</sup> Neber (2006) Fragenstellen. S. 53.

<sup>1005</sup> Fricke (2007) Mit Kindern und Jugendlichen die Bibel teilen. S. 15, mit Bezug auf Ritz-Fröhlich (1992) Kinderfragen im Unterricht. S. 48.

<sup>1006</sup> Neber (2006) Fragenstellen. S. 53.

<sup>1007</sup> Vgl. Martens (2003) Methoden des Ethik- und Philosophieunterrichts. S. 56.

<sup>1008</sup> Vgl. Kapitel 2.

zum Lernen in Kapitel 5 verwiesen. Sowohl die verschiedenen Fragehelfer im direkten Gespräch als auch die verschiedenen Fragestellungen, die in einer Lernlandschaft zu bearbeiten sind, unterstützen diesen Prozess.

Wiederum aus der Philosophie entlehnt, ist die Methode des sokratischen Dialogs, um begriffliche Klärung zu erlangen. In fünf Schritten (1. Vorstellungen rund um den zu klärenden Begriff werden ins Gespräch gebracht, 2. Begriffe werden genauer erklärt, 3. Meinungen werden begründet, 4. Thesen und Gegenthesen werden untersucht, 5. Bilder, Metaphern und skurrile Einfälle bringen zusätzliche Klärung) werden mit verschiedensten Methoden Begriffe genauer definiert und in diesem Prozess für jeden einzelnen selbst sinnvoll gefüllt.<sup>1009</sup> In einem sokratischen Dialog, der immer mit einer Metaebene der Reflexion über das Gespräch enden sollte,<sup>1010</sup> sollte die Bedeutung der „Frage an sich“ als ein Ziel gelten. Wird die Relevanz der „Frage an sich“ ersichtlich, gewinnen Kinder Vertrauen in das Fragenstellen und in ihre eigenen Antwortversuche. Erfahren Kinder, dass mehr oder weniger alle Kinder Fragen haben, kommen sie auch miteinander ins Gespräch. Das „ausführliche Gespräch der Kinder unter einander [sic] zu menschlichen Grundfragen und Glaubensfragen“ wird von Schwarz als der „eigentliche Höhepunkt des Theologisieren mit Kindern“ verstanden.<sup>1011</sup> Dazu brauchen Kinder argumentative Fähigkeiten, die sie im sokratischen Philosophieren und Theologisieren lernen können. Auffälliger Unterschied zum „klassischen“ sokratischen Dialog ist, dass sowohl in der Kinderphilosophie als auch in der Kindertheologie kein Konsens angestrebt wird. Über einzelne Begriffe mag das hinreichend möglich sein. Mit dem Ziel der „Orientierung und Sinnfindung im Glauben“<sup>1012</sup> ist ein Konsens vielleicht nicht unvereinbar, aber Sinnfindung ist ein persönlicher Akt, der nur „je für mich“ erreicht werden

---

<sup>1009</sup> Vgl. ausführlich dazu Schwarz (2007) Methoden der Kindertheologie.

<sup>1010</sup> Pfeiffer (2002) Philosophieren in der Grundschule? S. 194. Ausführlich widmet sich Pfeiffer den verschiedenen Gesprächsformen beim Philosophieren mit Kindern. Das sokratische Gespräch wird von ihr kindgerecht modifiziert. Vor allem wird der ursprünglich als unabdingbar gesehene Konsens nicht mehr angestrebt. Vgl. dazu auch Schneider-Wölfinger (2001) Der sokratische Dialog. S. 102ff.

<sup>1011</sup> Schwarz (2007) Methoden der Kindertheologie. S. 176.

<sup>1012</sup> Schwarz (2007) Methoden der Kindertheologie. S. 176.

kann. Daher sind „gedankliche Schärfe und logisches Begründen (...) ein wichtiges Mittel, um seine eigene Beziehung zu Gott reflektierend zu entwickeln und sich verständlich zu machen.“<sup>1013</sup> Lehrer können dabei im sokratischen Sinn mäeutisch wirken und assistierend durch Gestalten einer anregenden Lernlandschaft und dem Einsatz vielfältiger Methoden.

Die „Religionspädagogik der Frage“<sup>1014</sup> erhält also deutliche Impulse und zeigt sich als in der Kindertheologie bereits etabliert. Die Trennung von nach von Foerster entscheidbaren oder unentscheidbaren Fragen kann sehr gut von den Schülern selbst übernommen werden, um auch hierüber schon mit den Kindern zusammen einen Einstieg zu finden.<sup>1015</sup> Ob eine Frage eine einfach zu beantwortende oder eine gründlich nachdenkenswerte Frage ist, sehen Kinder mitunter anders als Erwachsene, selbst bei aller sorgfältigen Antizipation der Kinderäußerungen zum Thema. Es können sich überraschende Momente ergeben, die wiederum die größte Offenheit verlangen.

## 9.2 Beispiele kindertheologischer Akte

In der Literatur zur Kindertheologie finden sich zahlreiche Beispiele, wie mit Kindern theologisiert werden kann. Die meist ergebnisorientierten Darstellungen sind in der Regel keine Gesamtverläufe sondern Ausschnitte, die die aus Sicht der jeweiligen Autoren wesentlichen kindertheologischen Momente widerspiegeln. Häufig werden die Interaktionen der Erwachsenen, aus denen z.B. die Führung des Gesprächs nachvollzogen werden könnte, nicht aufgeführt, „weil unter kindertheologischem Aspekt die Äußerungen der Kinder das Interessante sind.“<sup>1016</sup> Dies zeugt davon, dass Kindertheologie (noch immer) darum bemüht ist, vielleicht auch es sein muss, Kinder als Theologen sichtbar werden zu lassen. Auch Veröffentlichungen zu Unterrichtsreihen, in denen Kinderaussagen fast

---

<sup>1013</sup> Schwarz (2007) Methoden der Kindertheologie. S. 176.

<sup>1014</sup> Oberthür (1997) Fragen und Nachdenken mit Kindern.

<sup>1015</sup> Brüning schlägt das Säckchenpiel vor, bei dem die Kinder gesammelte Fragen in verschiedene Schwierigkeitsgrade einteilen und bereits in dieser Phase argumentieren müssen. Vgl. Brüning (2001) Philosophieren in der Grundschule. S. 57f.

<sup>1016</sup> Pohl-Patalong (2006) Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt. S. 127, Anm. 9.

gar nicht vorkommen, sind zu finden. Sie sind als Unterrichtsvorschläge konzipiert.

In der Regel werden als gelungen bewertete Ausschnitte eines Gesprächs oder einer Unterrichtsreihe dargestellt, selten finden sich als problematisch eingeschätzte Sequenzen. Letztere sind vor allem die Stundenprotokolle der Studierenden der Forschungswerkstatt unter der Leitung von P. Freudenberger-Lötz, die damit ein Desiderat der Kompetenzen der Lehrkraft und einen Ausgangspunkt für die Professionalisierung markieren.<sup>1017</sup>

Alle bisher aufgelisteten und beschriebenen Kompetenzen eines Lehrers stellen die *wünschenswerten* Kompetenzen dar. Niemals werden alle Kompetenzen gleichzeitig von einem Lehrer erbracht werden können. Das ist auch gar nicht nötig, denn in der Vorbereitungsphase wird der Focus auf andere Kompetenzen gelegt als in der konkreten Unterrichtssituation und wieder andere sind in der Reflexionsphase gefordert. Verschiedene Bedingungen erlauben es zudem nicht, alle gleichermaßen zu entwickeln. Das *Zusammenspiel* der verschiedenen Kompetenzen ist jedoch von großer Bedeutung. Daher sollte keine von vornherein vernachlässigt werden. Im Zusammenhang mit der Gestaltung anregender Lernlandschaften etwa oder in der Leitung von Gesprächen werden viele Kompetenzen benötigt, damit Kindertheologie gelingen kann.

Es sind kaum größere zusammenhängende Unterrichtssequenzen veröffentlicht, dennoch ist es möglich, dass einzelne oder auch das Zusammenspiel mehrerer Kompetenzen aus den Ausschnitten analysiert werden können. Auch die geforderten Prinzipien der Gestaltung einer Lernlandschaft können hier und da benannt werden.

Im Folgenden werden einige Beispiele aus der Fülle der kindertheologischen Literatur betrachtet. Ursprünglich sollten nur Unterrichtsbeispiele der drei Vertreter Oberthür, Bucher und Freudenberger-Lötz ausgewählt werden. Es zeigte sich jedoch, dass die Schwerpunktsetzung von Anton Bucher auf die empirische Erhebung kindlicher Vorstellungen abzielt.

---

<sup>1017</sup> Z.B. Freudenberger-Lötz (2005) Auf den Herzen der Kinder lag eine andere Frage. Dies. (2006) Die handlungsentlastende Reflexion.

Hier und da gibt er Hinweise, wie Lehrer Gespräche strukturieren<sup>1018</sup> oder zusammen mit Hanisch, wie Lehrer biblische Geschichten für Schüler erzählen und erfahrbar machen können. Damit wird auf die erzählerische Kompetenz der Lehrkräfte gezielt.<sup>1019</sup> Aus seinen Veröffentlichungen kann das Lehrerhandeln in der konkreten Situation nicht analysiert werden. Ergänzend wurden deshalb Beispiele anderer Autoren aufgenommen, aus denen sich Rückschlüsse auf an Kompetenzen orientiertem Lehrerhandeln in Bezug auf die besonderen Erfordernisse in der Kindertheologie ziehen lassen. Beispiel 5 wurde gewählt, weil eine vollständige Unterrichtssequenz analysiert werden kann.

Auf die theoretischen Implikationen, die die Autoren zur Bedeutung von bspw. der Schülerfrage, dem Perspektivwechsel oder der damit zusammenhängenden Wahrnehmung der Schüler erörtern, wird nicht eingegangen. Sie sind bisher ausführlich aus Sicht der Verfasserin dargelegt worden. Die Einbettung der analysierten Ausschnitte in den Textzusammenhang muss hier genügen.

Es werden außerdem die Lehrerhandlungen einbezogen, die von den Autoren nur angeschnitten wurden, jedoch nicht als Transkription zur Verfügung stehen, soweit das für die beschriebene Kompetenz sinnvoll erscheint. Alle Zitate stammen aus dem jeweils benannten Textbeispiel, andernfalls werden sie extra benannt.<sup>1020</sup>

### **9.2.1 Beispiel 1: Michael Fricke – Mit Kindern und Jugendlichen die Bibel teilen<sup>1021</sup>**

Fricke schildert in einer knappen Darstellung, wie der Lehrer mit Fragen das Unterrichtsgeschehen beeinflussen kann. Es liegt kein größerer Ge-

---

<sup>1018</sup> Vgl. Bucher (2006) Theologisieren und Philosophieren mit Kindern. Siehe die Auflistung der Gesprächshelfer im Fließtext oben. Anm. 1003.

<sup>1019</sup> Vgl. Hanisch/Bucher (2002) Da waren die Netze randvoll. S. 99ff. Über das Erzählen von Geschichten hinaus, geben Hanisch und Bucher Hinweise, wie mit biblischen Geschichten theologisiert werden kann. Wichtig ist ihnen, Schülern „vielfältige Formen des Umgangs mit der erzählten biblischen Geschichte anzubieten, um so Aneignungsprozesse zu erleichtern.“ S. 105. Vgl. Anm. 188

<sup>1020</sup> Der einfacheren Lesart wegen werden die Zitate direkt im Fließtext mit Seitenzahlen angegeben.

<sup>1021</sup> Fricke (2007) Mit Kindern und Jugendlichen die Bibel teilen.

sprächszusammenhang vor<sup>1022</sup>, sondern es werden Möglichkeiten der Gesprächseröffnung und der Gesprächsweiterentwicklung beschrieben. Drei verschiedene alttestamentliche Geschichten werden angesprochen, die in drei verschiedenen Klassen bearbeitet wurden.

In der ersten Geschichte von Jakob und Esau geht es um den Segensbetrug (Gen 27), die den Schülern einer 3. Klasse aus der Neukirchener Kinderbibel vorgelesen wird. Um die Schüler ihrerseits zu Fragen anzuregen, bittet der Lehrer „die Gruppe um Kommentare und Fragen“. Er öffnet die Geschichte für die Anliegen der Kinder. Das kommt dadurch zum Ausdruck, dass ein Schüler das Verhältnis von Eltern zueinander und zu den Kindern thematisiert: „Also, ich habe eine Frage, wenn die Rebecca dem Jakob das Gewand von Esau anzieht, dann mögen sich die Rebecca und der Isaak ja gar nicht.“ (S. 15). In der Bewertung der Bemerkung des Schülers sind die *diagnostischen Kompetenzen* der Lehrkraft gefragt und seine Rolle als *aufmerksamer Beobachter*. Der Lehrer erkennt die Wichtigkeit des Themas „Trennung der Eltern“ und gibt den Schülern die Gelegenheit, darüber zu sprechen. Damit ist die lebensweltliche Anbindung bereits am Anfang der Geschichte gegeben und die Schüler motiviert, daran weiter zu arbeiten.

In den beiden nächsten Geschichten werden zwei Anschlussreaktionen aufgezeigt.

Auf die Frage einer Schülerin einer 4. Klasse zur Schöpfungsgeschichte (Gen 1), „Warum wurde es immer so, wenn Gott es sagte?“ (S. 16), reagierte der Lehrer mit dem *Fragehelfer* „Wie meinst du das?“, auf die einzelne Schülerin. Es zeigte sich, dass sie eine bestimmte begriffliche Vorstellung über einen Herrscher hat und dies Gott nicht zusprach. Eine zweite Schülerin brachte sich daraufhin mit ihrer anderslautenden begrifflichen Vorstellung ein. Das wiederum forderte die erste Schülerin heraus, zu präzisieren und jedem einzelnen Menschen Selbstbestimmung zuzuschreiben. Diesen thematischen Weg konnte der Lehrer aufgrund der exegetischen Vorbereitung jedoch nicht antizipieren, da dieser Aspekt in der „Exegese der Erwachsenen“ nicht vorkommt. Er wurde dessen ungeachtet für das Alltagserleben der Schüler als wichtig erachtet (*diagnostische Kompetenz*),

---

<sup>1022</sup> Fricke entnimmt die Beispiele aus ders. (2005) „Schwierige“ Texte im Religionsunterricht.

deswegen weiter verfolgt und die Rolle des aufmerksamen Beobachters und des stimulierenden Gesprächspartners eingenommen.

Die zweite Reaktion des Lehrers ist ebenfalls *Gesprächsführungscompetenzen* zuzuordnen. Hier gibt er die Frage eines Viertklässlers über Gottes Tötung der ägyptischen Erstgeborenen (Ex 12) und die Unvereinbarkeit zum Tötungsgebot: „Da steht: „Du sollst nicht töten!“ Aber der Gott tötet doch selber!“ (S. 16) an die gesamte Gruppe zurück: „Das ist eine schwierige Sache. Wer kann etwas dazu sagen?“ Der Lehrer wird für die Schüler sichtbar als ein ebenfalls Lernender, indem er bekennt, dass er die Frage für schwierig hält und nicht sofort eine Antwort parat hat. Er braucht dafür die *Haltung der Anerkennung* der Schüler als kompetente Gesprächspartner, *Gruppenführungscompetenzen* und die *Fähigkeit, sich zu gedulden*. Denn die Schülerreaktionen ließen „eine Weile“ auf sich warten. Das erfordert *Kompetenzen der Reflexion-in-der-Situation*, die durch das Abwartenkönnen erleichtert werden. Der Lehrer gewinnt Zeit, seine weitere Vorgehensweise im Gespräch zu bedenken und die Schüler dabei weiter im Blick zu haben. Und die Schüler gewinnen ebenfalls Zeit, die Frage zu bedenken und einen Antwortversuch zu wagen. Alle Schüler werden in das Gespräch einbezogen und können sich mit der Antwort des Mitschülers auseinander setzen: „Gott hat zuerst getötet. Später hat er dann eingesehen, dass es nicht gut war. Deshalb hat er dann gesagt: „Du sollst nicht töten!““

Keine der drei Situationen wird von ihrem Setting her beschrieben. Deshalb wird nicht ersichtlich, ob sie Teil einer Lernlandschaft sind. Es werden jedoch Anschlussmöglichkeiten zur Schülerfrage benannt (S. 18). Die Schüler werden z.B. angeregt, mit Texten kreativ umzugehen und nach einer anleitenden Einführung selbst Psalmen oder Gleichnisse zu schreiben. Wie dies geschieht, wird nicht weiter ausgeführt. Lediglich die Zeit, die den Schülern zur Verfügung steht – zwanzig Minuten – und die anschließende Präsentation werden kurz angesprochen. Dass jede Schülerarbeit eine besondere Würdigung im Stuhlkreis erfährt, wird betont: Schüler und Lehrer applaudieren demjenigen, der seinen Psalm oder sein Gleichnis vorliest.

Es kann gefolgert werden, dass der Lehrer sowohl *methodische, curriculare* als auch die Kompetenz *Lernräume zu gestalten* einbringt. Eine genauere Differenzierung ist nicht zu erreichen.

### 9.2.2 Beispiel 2: Rainer Oberthür / Meyer, Alois – 1 und 1 und 1 gleich »eins«?<sup>1023</sup>

Schwierige theologische Themen können im Religionsunterricht der Grundschule kindgemäß aufgearbeitet werden, wenn Transfermöglichkeiten gegeben werden. Oberthür beschreibt eine Unterrichtseinheit, die die Frage der Trinität aufnimmt und in einem 4. Schuljahr erprobt wurde. Die *theologisch-fachwissenschaftliche Vorbereitung* wird nicht explizit gezeigt. Sie muss, wie die Autoren betonen, besonders bei diesem schwierigen Thema der Einheit unbedingt vorausgehen: „Notwendig ist es jedoch, den Schülerinnen und Schülern anschauliche und anspruchsvolle Vorstellungsmöglichkeiten, Sprachmetaphern und Kunstbilder anzubieten, an denen sie sich und ihre Vorstellungen prüfen und in eigenen Worten und Bildern ihre »Theologie« kreativ entwickeln und erweitern können.“ (S. 19) Das wird nun folgendermaßen entfaltet:

Den Schülern werden Gottesbilder vorgelegt, mit denen sie bereits in der 1. Klasse gearbeitet haben, unter der gleichen Fragestellung wie zuvor eines auszuwählen, das für das Kind etwas von Gott zeigt bzw. das als Hilfsmittel dient, etwas über Gott zu erzählen. Die Kinder erinnern sich an die frühere Arbeit und erzählen erneut etwas über ihre Gottesvorstellungen und ihre Gottesbeziehung. Bereits hier zeigt sich die Einbettung der Einheit in den großen Gesamtzusammenhang des Religionsunterrichts in der Grundschule, was dem *Prinzip der Authentizität und Anwendungsbezug* entspricht.

Anschließend werden den Schülern ihre Zeichnungen mit dem Thema „Ein Bild, mit dem ich etwas über Gott erzählen kann“ aus dem 1. Schuljahr zurückgegeben und zum Austausch über die Entwicklung ihrer Gottesvorstellungen aufgefordert. Mit dieser *Methode* werden die reflexiven Kompetenzen der Schüler gefördert (*Prinzip der Metakognition und Selbstevaluation*) und zugleich werden sie auf das Thema eingestimmt.

---

<sup>1023</sup> Oberthür (2004) 1 und 1 und 1 gleich »eins«?

Der nächste Schritt ist als „packender Anstoß“<sup>1024</sup> konzipiert, indem den Schülern eine mathematische Gleichung ( $1+1+1=?$ ) als Rätsel präsentiert wird. Die richtige Lösung laute für die Religion anders als gewöhnlich, wird den Schülern mitgeteilt und eine Lösungssuche aufgegeben. Die Kinder können sich die Lösung erschließen ( $1+1+1=\text{Gott}$ ), die Bedeutung der Einsen erst nach Hilfestellung durch die Lehrer. Wie diese Hilfen aussehen, wird genauso wenig aufgezeigt wie die Gesprächsförderer oder die Assoziationen, die zum Kreuzzeichen und darüber zum Heiligen Geist führen. Auf nicht näher beschriebene Nachfragen durch die Lehrer, wird die Gleichung von einem Schüler als Geheimnis und nicht als Rätsel bezeichnet.

Das bisherige Gespräch über die Gleichung führt zu einem weiteren Schaubild an der Tafel, das von den Lehrern vorgestaltet ist und von den Schülern im gemeinsamen Gespräch weitergeführt wird. Hierbei geht es um die Beziehungen der identifizierten Dreieinigkeit zueinander. Das löst bei den Kindern Perturbationen aus, die zu der Frage führt, was vor Gott war („weil alles erst entstanden ist“, S. 176). Hier zeigt sich eine *Weggabelung*, die von den Lehrern wahrgenommen, aber nicht weiter verfolgt wird, das ursprüngliche Thema wird nicht verlassen. Die von den Schülern eingebrachte Frage nach Verwandtschaftsbeziehungen – ein Vater war vormals immer schon Sohn – wird für die Behandlung des Themas dagegen fruchtbar genutzt, indem den Schülern mit Hilfe neuer Tafelbilder klassische theologische Überlegungen zur Trinität präsentiert werden. Die Schüler können nun „durch Anwendung des im Zentrum beschriebenen Modells prüfen“ (S. 176), wieweit die mit den Modellen beschriebenen Häresien von den christlichen Vorstellungen abweichen. Die Schüler werden fachlich nicht überfordert, weil sie sich auf ihrer logischen Ebene bewegen können. Als Fachbegriff, den sie im Unterricht nutzten, wurde ihnen Trinität genannt, nicht aber Tritheismus, Subordinatianismus und Modalismus. Deren Inhalte konnten mit den Modellen erschlossen werden. Die Lehrer zeigten hier *diagnostische Kompetenzen*, indem sie sich auf die Verständnisebene der Schüler einließen, *curriculare Kompetenzen*, indem sie die Lernaufgaben adressaten- und sachgerecht formulierten und entsprechende Lehr-Lernmittel bereithielten. Sie boten den Schülern

---

<sup>1024</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. S. 135.

*fachlich-theologische Interpretationshilfen* über die Häresie-Schaubilder in Verbindung mit dem Schaubild zur Dreieinigkeit an, überforderten die Schüler aber nicht mit Fachbegriffen. Indem die Lehrer den geplanten Weg nicht verlassen hatten, konnten sie auf ihre vorbereitete Fortführung zurückgreifen und inhaltlich weiterführen. Sie stellen den Schülern ein erstes Angebot, „dem, was immer ein Geheimnis bleibt“ (S. 176) auf die Spur zu kommen, vor, wiederum durch ein Schaubild, das auf Folie projiziert ist und Sätze zur Dreieinigkeit von Hans Küng visualisiert. (Gott ist als Geheimnis über uns, in Christus mit uns, im Heiligen Geist in uns). Außerdem ist ein Mensch mit ausgebreiteten Armen darauf zu sehen, über ihm die den Kindern in ihrer Bedeutung bekannten Buchstaben für Jahwe. Von jedem Kind wurde bereits vorher ein Foto aufgenommen, in der Pose des mit ausgestreckten Armen Empfangenden. Nun werden die Schüler aufgefordert, von sich ein Bild entsprechend der vorgestellten Folie zu gestalten. Es geht dabei um die eigenständige Weiterführung und die Bedeutung „für mich“.

In der folgenden Stunde werden die Schüler aufgefordert, sich zu erinnern und zu benennen, was ihnen wichtig war, also wiederum die Bedeutung „für mich“. Auf Lehrerseite zeigt sich die Fähigkeit der *Gesprächsführung*. Alle Kinder werden einbezogen. Die Tafel wird genutzt und zwei Begriffe werden eingeführt (Wesen und Person) und mit einer Zeile eines Kirchenliedes („Gott ist dreifaltig einer“, S. 177) in Verbindung gebracht. Dazu sollen die Schüler mit eigenen Worten eine Erklärung finden. Als weiteres Medium (*methodische Kompetenz*) werden Faltmodelle zur Veranschaulichung von möglichen Vorstellungen zur Trinität angeboten. Hierbei zeigt der Lehrer, dass er selbst die Grenzen der Darstellbarkeit sieht und deshalb hilflos ist. Die Schüler bewerten daraufhin die Erklärungsversuche ebenfalls als unzureichend und bekommen nun einen neuen Arbeitsauftrag, der auf das gestaltete Bild der vorhergehenden Stunde rekurriert. Sie sollen jemandem, der „vom Glauben an Gott als Vater, Sohn und Heiliger Geist noch nie gehört hat“ mit Hilfe der drei Küng-Sätze dies in ihren Worten erklären. Wiederum werden die Schüler in ihrer eigenen Lernmöglichkeit wahrgenommen (*diagnostische Kompetenz*) und eine Arbeitsmöglichkeit eröffnet, die sie weiterbringt, ihre Vorstellungen zu formulieren.

Dennoch ist diese Phase nicht so offen, wie es zunächst scheint, denn der Lehrer hat mit seiner vorgegebenen Hilflosigkeit die Reaktionen der Kinder intendiert. Das mag für den weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit relevant sein, ist aber durchaus als Lenkung wahrzunehmen. In der Vorstellungsrunde der Arbeitsergebnisse erfahren die Schüler erneut die Wertschätzung der eigenen Person (*kundige Wahrnehmung*).

Die Lehrer bieten nun ein Spiegeldreieck als weiterführendes Medium an, dessen Effekt einige Schüler mit „den drei Seiten Gottes“ in Verbindung bringen und eine Übertragung bezüglich der Wirkung leisten: „.... nur diese drei zusammen ergeben dieses Bild, diese Weite“, oder „Gott ist ja auch unendlich.“ (S. 178). Dem Spiegeldreieck werden weitere Dinge zugefügt, die die bisherigen Arbeitselemente (z.B. Karten mit den drei Wahrheiten Gottes) aufnehmen und eine Steigerung der Wirkung des Dreiecks erzielen. Abschluss ist eine brennende Kerze in der Mitte. Abermals werden die Schüler zur Formulierung ihrer Gedanken aufgefordert: „Was mir das Spiegel-Dreieck über die Dreieinigkeit Gottes zeigt...“ (S. 179).

Eine Vertiefung der Thematik wird nun mit der Präsentation von Kunst-Bildern angestrebt. Einzeln oder zu zweit betrachten die Schüler einzelne Bilder mit der Fragestellung, wie der Künstler die Trinität dargestellt hat. Die Lehrer nehmen wahr, dass nicht alle Kinder sogleich schriftlich formulieren können, was sie auf dem Bild sehen. Sie stellen sich als *helfende Ansprechpartner* zur Verfügung, sodass nach der mündlichen die schriftliche Formulierung leichter fällt. Es schließt sich wieder eine Präsentation für alle an, „sodass sich daraus unterschiedlich intensive Bildbetrachtungen ergeben.“ (S. 180). Nach der kognitiven Bildbetrachtung werden die Schüler zur kreativen Bildgestaltung aufgefordert, wozu ihnen nochmals drei Möglichkeiten (freie Gestaltung, Bild im Stil eines Tryptichons, Aufriß des Spiegeldreiecks) angeboten werden. Auch diese Arbeiten werden anschließend im Plenum vorgestellt.

Die Methode wird nun völlig gewechselt und die Schüler lernen ein Lied kennen (Ich glaube an den Vater, S. 180). Hier zeigt Oberthür auf, dass die Schüler den Lehrern eine Dimension des Liedes eröffnen, die den Lehrern bisher nicht aufgefallen war. Die *umgekehrt asymmetrische Kommunikation* wird daran deutlich (S. 181).

Es schließt sich eine erneute Textarbeit an, die mit einem Auszug aus Neles Buch der großen Fragen<sup>1025</sup> (Die Geschichte von dem Menschen, der Gott sichtbar machte, S. 181) und einem Gespräch darüber eingeleitet wird. „Dabei bringen sie ihre gewonnenen Erkenntnisse aus dem Unterricht ein“ (S. 181).

Die Einheit wird abgeschlossen mit einem *Metagespräch*. In einer Liste werden alle Schritte zum Verstehen der Trinität benannt und von den Schülern in zwei Punkten benotet: „So hat es mir gefallen...“ und „So hat es mir geholfen...“ (S. 181).

In dieser sehr ausführlich dargestellten Unterrichtsreihe zur Trinität können viele Elemente für eine gelingende Kindertheologie analysiert werden. Auffällig ist die große *methodische Vielfalt*, die von Kunst, physikalischen Phänomenen, Textarbeit und Bildgestaltung reicht, Gespräche nehmen einen breiten Raum ein, Fotos der Kinder werden verwendet, ein Buch für Kinder eingesetzt. Den Schülern werden *multiple Kontexte und Perspektiven* geboten und *Unterstützung durch die Lehrkraft* gewährt. Auch zur *Metakognition und Selbstevaluation* werden sie angeleitet und angehalten, und zwar am Anfang und am Ende der Einheit. Die Lehrer schaffen so einen Rahmen, der weit über die Einheit hinausgeht und die Schüler nachhaltig fördert. Der Lernzuwachs ist für Lehrer und Schüler ersichtlich. Die Aufgaben sind insgesamt anspruchsvoll, können aber von jedem Schüler individuell bewältigt werden. Hier zeigt sich die *diagnostische Kompetenz* (wo stehen die Schüler?), die *curriculare Kompetenz* (Lernaufgabe adres-satengerecht formulieren), die *personell-kulturelle Kompetenz* (die Schüler werden als kompetente Konstrukteure ihres Lernens geachtet) und die *re-flexive und evaluative Kompetenz* (Schülervoten werden ausgewertet). Die Lehrer nehmen dabei die verschiedenen Rollen ein. Sie sind aufmerksamer Beobachter, stimulierende Gesprächspartner und begleitende Experten, je nach Phase des Unterrichts. Über die Art und Weise der Gesprächsführung wird in dieser Veröffentlichung nichts ausgesagt.

Insgesamt steht dieses Unterrichtsbeispiel für eine methodisch sehr differenzierte Ausgestaltung einer *Lernstraße*, in der sich Lehrer und Schüler gemeinsam von Station zu Station vorwärts bewegen.

---

<sup>1025</sup> Oberthür (2002) Neles Buch der großen Fragen.

In den nächsten beiden Beispielen steht die Pfingstgeschichte im Zentrum des kindertheologischen Aktes. Der unterschiedlichen Herangehensweise entsprechen die verschiedenen Schwerpunktsetzungen in der Darstellung.

### 9.2.3 Beispiel 3: Ernstpeter Maurer - »Da muss man auch diese Kraft dann spüren, wenn sie zu einem will«<sup>1026</sup>

Pfingsten ist nicht auf den ‚Geburtstag der Kirche zu reduzieren‘ (Vgl. S. 222) und demzufolge legt Maurer ausführlich die Exegese der Apostelgeschichte 2, 1-41 dar. Besonderen Wert legt er auf die Bedeutung der Pneumatologie, die in Apg 2 grundgelegt wird. Er orientiert sich an der narrativ entfalteten „mehrdimensionalen pneumatologischen Matrix“ (S. 221) und benennt vier Motive: (a) Übersetzung – (b) Naturgewalt – (c) eschatologische Erfüllung – (d) Bekehrung (ebd.), die jeweils expliziert werden. Als elementare Zugänge für die Grundschule identifiziert Maurer die Motive (a) Übersetzung, weil die Kinder vermutlich Erfahrungen mit anderen Sprachen, Dialekten und Kulturen gemacht haben, und (b) Naturgewalt, aufgrund von Erfahrungen mit z.B. Gewittern. Allerdings sieht er die Kombination von beiden Motiven als „nicht selbstverständlich“ an (S. 223). Maurer nimmt nun wenige Ausschnitte einer Unterrichtssequenz (durchgeführt von einer nicht näher benannten Lehrerin) und setzt die exegetischen Explikationen dazu in Beziehung.

In einer vierten Klasse wird kurz vor Fronleichnam das Thema Pfingsten entsprechend im Jahreskreis verortet behandelt. Dabei kann auf die in der Adventszeit bearbeitete Unterrichtseinheit zu „Geist“ rekurriert werden. Damals hatten die Schüler die Metapher „Geistesblitz“ als „Leitmotiv“ entdeckt (S. 225). Dies macht sich die Lehrerin zu Nutze, indem sie ein Plakat zeigt, „auf dem die (ganz schematisch gezeichneten) Jünger von himmlischen, sich teilenden Blitzen getroffen werden, sodass diese Blitze auf andere (Strich-)Menschen überspringen.“ (S. 224) Dem geht die „Lektüre von Apg 2“ (S. 225) voraus. Hier ist nicht ersichtlich, welche Textgrundlage gewählt wird, ob den Schülern vorgelesen wird oder sie den Text selbst lesen. Das ist zu bedauern. Ersichtlich ist hingegen, dass die Lehrkraft die Einheit in einen größeren Rahmen einbettet und so An-

---

<sup>1026</sup> Maurer (2006) Da muss man auch diese Kraft dann spüren, wenn sie zu einem will.

knüpfungspunkte schafft. Die Stunde selbst ist als „sehr offenes Unterrichtsgespräch angelegt“ (S. 225). Hin und wieder werden die *Gesprächsführungscompetenzen* der Lehrerin sichtbar, so fragt sie z.B. zurück und bitte um Darlegung einer Vorstellung (Erzähl! Was hast du erwartet? Was stellst du dir vor? S. 224) oder hört aktiv zu (Du meinst, dass der so aussieht, überrascht dich? S. 224). Die Ausschnitte sind jedoch so knapp, dass weitere Gesprächsinterventionen der Lehrerin oder der Verlauf insgesamt nicht deutlich werden.

Maurer legt hier den Focus auf die *inhaltlich-fachliche Vorbereitung*, die es der Lehrkraft erlaubt, die Äußerungen der Schüler *in die Theologie einzuordnen*. So kann die Aussage eines Schülers „Darum sind jetzt alle auch so gelb“ (S. 224) in den folgenden Zusammenhang gebracht werden: Die konkrete Vorstellung eines Blitzes veranlasst mehrere Schüler, dessen Energie, die auch zerstörerisch wirken kann, ins Spiel zu bringen. Die Lehrkraft versteht das als produktives Missverständnis der metaphorischen Rede (Vgl. S. 225), die sich auf das Verständnis vom Geist als Energie bezieht und Parallelen zur „Naturgewalt des Geistes“ in der Pfingstgeschichte (ebd.) aufzeigt. *Anschlussmöglichkeiten* ergeben sich durch die Analogie Geist und Kraftfeld, von dem aus positive wie negative Veränderungen möglich sind. Die Unterscheidung führt zur Wirkweise des Geistes im Menschen und weiter zur Begeisterung, die auf andere Personen ansteckend wirken kann, „ohne dann einfach zu verschmoren“ (S. 225). Eine weitere theologisch bedeutsame Stelle identifiziert Maurer in der Frage nach der Personalität des Geistes durch folgende Schüleräußerungen: „Ich wusste nicht, dass das ein Blitz ist. Ich dachte eine Gestalt ... Blitz? Das ist dann alles? Vom Heiligen Geist hatte ich aber mehr erwartet!“ (S. 224) und „Ich hab' mit immer vorgestellt, dass da so'n Mann wär in den Wolken, dass der immer die Blitze runtergeschickt hat.“ (S. 225). Die letzte Aussage wird von Maurer mit Einflüssen der griechischen Mythologie in Verbindung gebracht,<sup>1027</sup> führt aber zu der Frage, die auch die Schüler

---

<sup>1027</sup> Maurer kann sich nicht der „Ersten Naivität“ (vgl. Bucher) anschließen, sondern sieht hier zu korrigierende Missverständnisse. Die Verf. (I. S.-W.) hingegen wertet die Vorstellung des Schülers als ein Bild, das meist im Zusammenhang mit Blitz und Donner gebraucht wird und durchaus eine alltagssprachliche Vermischung von Mythologie und christlicher Religion ist. So existiert z.B. die Vorstellung, dass bei Donner Petrus mit dem Pferdewagen übers Wolken-Pflaster rast und die Blitze die Funken sind, die

dahingehend aufwerfen, was mit der nun auf der Erde seienden Macht des Geistes passiert, denn „Es können ja die Blitze nicht wieder hochgehen“ (S. 224 u. 227) und wird von Maurer als „theologisch relevantes Denkproblem“ eingeordnet. Es steht für die Schüler im Zusammenhang mit einem zweiten Plakat, das die Lehrerin zeigt. Hierauf sind Blitze zu sehen, die die Strichmännchen so verbinden, dass eine einzige große Strichfigur entsteht (S. 224). Das Problem des Geistes, der nun auf der Erde ist, wird von den Schülern als ein „Verteilen der Kraft“ gesehen. Die theologische Interpretation sieht durch die Differenzierung der Sprachen die Entstehung eines Organismus und die Möglichkeit, auf verschiedene Situationen mit unterschiedlichen Sprachmustern reagieren zu können und damit eine schöpferische Tätigkeit (S. 227). Diese Kraft wird nicht immer bemerkt wird, sondern kann sich, obwohl als Naturkatastrophe beschrieben (Maurer setzt das Brausen einem Tornado gleich, S. 217) „mit unverminderter Kraft heilsam auswirken“, damit direkt in die menschliche Wirklichkeit wirken und eine „wunderbare“ grenzenlose Gemeinschaft stiften. Maurer plädiert deshalb dafür, die Pfingstgeschichte als Ganzes in der Schule zu behandeln und nicht nur die Verse 1-13, um „die Energie, wie sie in der biblischen Pfingstgeschichte angelegt ist, auf die geheimnisvollen Kräfte zwischenmenschlicher Beziehungen zu lenken“ (S. 228).

Die besprochene Veröffentlichung ist nicht so sehr vom Unterrichtsgeschehen geprägt, wie der Titel zunächst vermuten lässt. Seine Stärke liegt in der sehr differenzierten Verbindung der fachwissenschaftlich-theologischen Vorbereitung mit der Interpretation der Schüleraussagen. Sie unterstreicht die Bedeutsamkeit der *fachlichen Kompetenz* und zeigt auf, welche vielfältigen Aspekte in dieser Geschichte zu beachten sind, aber auch, wo die Grenzen für die Schüler liegen könnten. Die Rolle des Lehrers liegt hier in der des *aufmerksamen Beobachters* und in der des *begleitenden Experten*. Ob nicht doch auch eschatologische Aspekte von Pfingsten in der Grundschule behandelt werden können oder die der Bekhrung, wie von Maurer bezweifelt, ist der Entscheidung der jeweiligen Lehrkraft in ihrer konkreten Klassensituation zuzuordnen. Es ja schon wiederholt bemerkt worden, dass auch als „schwierig“ eingestufte Texte in der Grundschule vorzeitig behandelt werden können, wenn die Lehr-

---

dabei stieben.

kraft sensibel und aufmerksam die Schüler wahrnimmt und deren Kompetenzen einschätzen kann.

#### 9.2.4 Beispiel 4: Petra Freudenberger-Lötz / Martin Schreiner – »Kommt alle her, dann werden wir mehr!«<sup>1028</sup>

Pfingsten wird als Thema in der Grundschule insgesamt vermieden, konstatieren Freudenberger-Lötz und Schreiner und zeigen auf, dass das Pfingstgeschehen in der Gesellschaft insgesamt nicht als fester Wissensbestand existiert.<sup>1029</sup> In ihrer *fachlich-wissenschaftlichen Vorbereitung* arbeiten sie einen Zusammenhang zum traditionellen „jüdischen Wochenfest“ heraus und betonen den Aspekt der „Erfahrung des göttlichen Geistes als Tröster (Paraklet) und Lebenselixier (fons vitae)“ als wichtig für die Schüler (S. 110). Das spiegelt sich im Pfingstgeschehen im „Wunder des Verstehens“ und im „Glück der Gemeinschaft“ und in der Folge in der „Bildung christlicher Gemeinden“ durch das Ausgießen des „Heiligen Geistes über die Freunde Jesu“ (S. 109).

Als *elementar* erarbeiten sie drei *Zugänge*: (1) Begeisterung wecken – begeistert werden – geistreich sein. Hier könnte ein Zugang über sprachliche Bilder und Redewendungen gelingen. (2) Die „emotional hoch besetzte und von jedem Kind nachvollziehbare Situation des Geburtstages“ könnte als Bedeutungsträger für den „Geburtstag der Kirche“ genutzt werden. (3) Vermutetes Wissen der Kinder zu Ostern und der nachösterlichen Ereignisse könnte als Motivation genutzt werden, wissen zu wollen, „inwiefern Jesus bei den Menschen weiterlebt und weiterwirkt.“ (S. 111).

Diese Vorüberlegungen zur Pfingsteinheit führen zu zwei unterschiedlichen Einstiegen in einer 2. und einer 4. Klasse, mit einer bzw. zwei Unterrichtsstunden insgesamt. Die Pfingstgeschichte ist eingebettet in den groben Rahmen von „Deuten und Verstehen von biblischen Geschichten“ und direkter in die „Christologie der Kinder“ (S. 112). Die Anbindung der

---

<sup>1028</sup> Freudenberger-Lötz/Schreiner (2004) Kommt alle her, dann werden wir mehr.

<sup>1029</sup> Die Bedeutung anderer christlicher Feste ist in manchmal erschreckender Weise ebenso wenig bekannt wie die des Pfingstfestes. Einschlägige Umfragen direkt vor den großen Festen machen das deutlich. Pfingsten, so sagen auch Freudenberger-Lötz/Schreiner (S. 110), ist dagegen noch nicht einmal mit Bräuchen verbunden, die sich als sinnstiftend bewähren könnten.

gleichen Geschichte parallel in zwei verschiedenen Klassenstufen zeigt die *curriculare* und die *diagnostische Kompetenz* der Lehrkräfte abzuschätzen, ob das Pfingstwunder für diese spezielle Klasse als Thema geeignet ist. Die unterschiedlichen Einstiege, die für die jeweilige Klasse als sinnvoll und für die kognitive Fähigkeit der Kinder als angemessen erachtet wird, machen die *methodische Kompetenz* sichtbar.

Den Schülern der 4. Klasse wurden zwei Musikstücke vorgespielt, deren Stimmung sie beachten sollten. „Air“ von J.S. Bach wurde als traurig, ruhig, ein „komisches Gefühl“ auslösend, entspannend, „hört sich an wie in der Kirche“ oder so „als ob jemand gestorben wäre“ beschrieben. „Little David“ von H-J. Hufeisen löste Lachen und Bewegung aus, Spaß und Tanz, wurde als lustig, feierlich und fröhlich, schnell und als „Gegenteil vom ersten Lied“ bezeichnet (S. 112). Erst nach dieser Einstimmung wurde den Schülern die Pfingstgeschichte (Apg 2) erzählt, zusammen mit der Höraufgabe darauf zu achten, „ob die Musikstücke auch zur Geschichte passen.“ Die Schüler ordneten die Musik der entsprechenden Stimmung in der Geschichte zu und konnten sich in sie hineinversetzen: „... Ich wollte am liebsten mitten tanzen und mitfeiern.“ (S. 113). Die Lehrer konnten im Vorfeld sicher einschätzen, dass die Schüler die bedrückte Stimmung der Jünger nach Ostern gut mit der neuen Geschichte verbinden konnten und sie so fruchtbar nutzen.

In der 2. Klasse konnten sie auf diese Vorerfahrungen nicht zurückgreifen. Sie erzählten zu Beginn der Stunde ebenfalls die Geschichte (Apg 2) und woben Joh 20, 19-22 als Vorgeschichte mit ein. Die Kinder wurden aufgefordert, die Geschichte mit Legematerialien (farbige Tücher, schwerer Stein, Kerze, Holz- und Filzteile) als Bodenbild begleitend zu gestalten. Dunkle Tücher wurden für das Haus gewählt, in dem die Jünger sich versammelten, der Stein in der Mitte symbolisierte ihre Sorgen. Jesus in ihrer Mitte, der ihnen den Heiligen Geist gesandt hatte, wurde durch die brennende Kerze dargestellt, die ein Kind auf den Stein stellte, helle Tücher wurden „über den dunklen Rahmen nach außen gelegt“ (S. 113). Es wird deutlich, dass die Schüler der 2. Klasse die Vorgeschichte brauchen, um in die Geschichte eintauchen zu können. So können Verständnis und Emotionen geweckt und sichtbar gemacht werden.

In beiden Klassen wurde die Anschlussfrage nach dem Grund der Verwandlung der Jünger gestellt: „Wie kam es, dass aus traurigen leeren Jüngern (...) fröhliche und erfüllte Jünger wurden?“ (S. 113), worauf die Schüler in einem offenen Gespräch ihre Ideen einbrachten. Der Heilige Geist, die Angst der Jünger und der Sturm waren die entscheidenden Aspekte für die Kinder. An die beiden Schüleraussagen „Gottes Geist will ihnen zeigen, dass er lebt.“ und „Am Anfang hatten die Jünger Angst, dass Jesus nicht mehr kommt. Dann hat der Wind die Angst weggemacht.“, stellten die Lehrer die nächste Anschlussfrage: „Wie aber kann man sich vorstellen, dass Jesus bei den Jüngern war? Man sah ihn doch nicht mehr!“ (S. 113). Die Schüler konnten zum Teil an bekannte Vorstellungen anknüpfen („Man muss sich das so vorstellen wie bei Gott“) oder Analogien zum Bodenbild herstellen („Gott hat den Jüngern eine Kerze im Bauch angezündet. Sie wurden mutig und erzählten von Jesus.“). Auf den Einwand einer Mitschülerin, „Es soll doch jetzt um den Heiligen Geist gehen, und ihr sagt dauernd Jesus.“, konnten sie eine Umschreibung für die Trinität finden („Gott, Heiliger Geist und Jesus gehören zusammen, in einem.“). Die Lehrer haben offensichtlich mit ihrer Frage eine *Weggabelung* ermöglicht, die die Schüler zum Thema Christologie führte. Sie wurden durch den Einwand der Schülerin direkt aufgefordert, das Thema Pfingsten und Heiliger Geist nicht aus den Augen zu verlieren. In der Gesprächsgruppe konnte dieser Einwand produktiv genutzt werden. Indirekt werden hier *Gesprächsführungscompetenzen* der Lehrer angesprochen, vermutlich hatten sie die Gesprächsleitung an die Schüler in dieser Phase abgegeben (S. 114).

Als Anknüpfungspunkt, der die Lebenswelt der Schüler berührt, wurden nun „verschiedene Konfliktsituationen (.) mittels ‚Vorher-Bilder‘ und ‚Nachher-Bilder‘ an der Tafel bearbeitet.“ (S. 114). Hier änderte sich das Setting, von der Bodenmitte zur Tafel. Dabei hatten die Schüler die Gelegenheit, verschiedene Kontexte von Verwandlungen zu erfahren (auf Streit folgt Versöhnung, auf Trauer Freude, auf Einsamkeit Gemeinschaft usw.). Die „Dazwischen-Räume“ oder Leerstellen, die auch die Rezeptionsästhetik als eminent wichtig erachtet<sup>1030</sup>, wurden als bedeutsam für die Wirkung des Heiligen Geistes für ihren Lebensalltag von den Schülern erkannt (S. 114).

---

<sup>1030</sup> Siehe im Fließtext oben.

Der im Vorfeld der Sequenz als lebensweltlich relevant erachtete kirchengeschichtliche Aspekt, wurde als Abschluss gewählt, erst dabei Pfingsten als Fest überhaupt erwähnt und als Geburtstag der Kirche präsentiert. Diese Bedeutung sollten sich die Kinder durch den Impuls, „an der Geschichte entlang zu denken“, selbständig erschließen. Unterstützend wurden Schüler-Fragen an die Gruppe zurückgegeben und inhaltliche Hilfen angeboten. Letztendlich können die Schüler wieder auf ihr Wissen und ihre Vorerfahrung aus früheren Unterrichtsreihen erschließen, dass Petrus Gemeindegründer war und dies als Geburtstagsfest der Kirche identifizieren. Die Lehrer nutzen ein Moment der Verblüffung zur Motivation der Kinder: „Wart ihr schon einmal auf der Geburtstagsparty der Kirche? Sie feiert jedes Jahr!“ Geburtstagsparty und Kirche scheinen konträre Begriffe zu sein, fremd und bekannt zugleich, sodass die Schüler anschließend Einladungsplakate zur Pfingstfeier gestalteten. Den Kindern wurde abschließend ein Lesezeichen-Gedicht, das als Wunsch für die alltägliche Wirkung des Heiligen Geistes für jeden Einzelnen formuliert ist, mitgegeben (S. 116).

Die beschriebenen Stunden lassen wenig Rückschlüsse auf die *Gesprächsführerkompetenz* der Lehrer zu, hier und da sind sie erschließbar und wurden schon benannt. Deutlich wird hingegen die *fachlich-theologische* und *fachdidaktische* Vorbereitung mit Hilfe der *Elementarisierung*. Die Geschichte wird in einen Rahmen gespannt, der die Kinder „abholt“ wo sie jeweils stehen (Vorerfahrungen), und sie am Ende wieder zu einer für sie unmittelbaren Situation hineinnimmt (Geburtstag). *Authentizität und Anwendungsbezug* ist immer wieder gegeben, *multiple Kontexte und Perspektiven* (durch das Lesezeichen unmittelbar, in den Gespräche mittelbar) werden eröffnet. In gewisser Weise werden die Schüler zur *Metakognition* angeleitet, indem sie nochmals an der Geschichte entlang denken sollten. Außerdem erfuhren sie *Unterstützung durch die Lehrkraft* als sie inhaltliche Hilfen brauchten.

Besonders deutlich wird, dass ein einmal entwickeltes Setting für ein Thema, eine Geschichte oder eine Fragestellung nicht einfach übernommen werden kann, sondern immer im Hinblick auf die besondere Situation der Gruppe modifiziert werden sollte. Im direkten Nebeneinanderstellen der beiden Situationen in den verschiedenen Klassen sind die entscheidenden *Impulse* für das Gelingen der Stunde gerade in der Anfangssituation fest-

zumachen. Die Weiterführung ist zumindest in der Darstellung nicht unterschieden. Sie kann bei entsprechender *Hinführung* offensichtlich auch gleich sein – es muss aber nicht gelingen. Die „Leerstellen“ und „Zwischenräume“ sind auch in den Gesprächen mit Kindern vorhanden, Überraschungen nicht ausgeschlossen.<sup>1031</sup> Dem kann man nur mit einer *offenen Haltung* den Schülern gegenüber begegnen.

Ein Vergleich der beiden Veröffentlichungen zum Theologisieren mit Kindern zum Thema Pfingsten ist bezogen auf das Unterrichtsgeschehen oder gar auf den Kompetenzerwerb der Kinder nicht intendiert. Es ist auch nicht statthaft, da keine Unterrichtseinheit vollständig nachvollziehbar ist. Zum Einen sind zwei Klassengespräche miteinander verwoben (Freudenberger-Lötz/Schreiner), zum Anderen ist keine Unterrichtssequenz herausgearbeitet (Maurer). Es wird deutlich, dass verschiedene Akzente den Veröffentlichungen zugrunde liegen, die jeweils andere Kompetenzen der Lehrkraft betonen. Beispiel 3 hat eindeutig den Schwerpunkt auf der *exegetischen Parallelisierung* der Kinderaussagen und der Fachwissenschaft. Die Relevanz der theologischen Vorbereitung kann hier besonders gut nachvollzogen werden. In Beispiel 4 stehen die Schüler im Focus der Betrachtung, die *Elementarisierung* wird als vorbereitender Ansatz erkennbar und die *Prinzipien für die Gestaltung offener Lernlandschaften* lassen sich analysieren.

Die bisher genannten Beispiele machen ersichtlich, welche Grenzen Gesprächsauszüge oder schlagwortähnlich zitierte Schüleraussagen haben. So lassen sich einmal eher Gesprächsführungsdimensionen erkennen, ein andermal ist die Methodenvielfalt wichtig oder die fachlich-inhaltliche Dimension steht im Vordergrund. Die Gestaltung einer Lernlandschaft wird hin und wieder ausführlich beschrieben, gelegentlich kann sie nur aus vielen Aspekten erschlossen werden. Und immer wieder ist die Theologie der Kinder fokussiert. Das kann, wie oben beschrieben, durchaus dafür stehen, Kindertheologie sichtbar zu machen und damit einen Perspektivwechsel anzuregen. In erster Linie zeigt es die Effektivität des Theologisierens mit Kindern an.

---

<sup>1031</sup> Freudenberger-Lötz/Schreiner betonen, dass „wir Menschen nicht über Gottes Geist verfügen, ihn gleichsam herbei zwingen können“. Dies. (2004) Kommt alle her. S. 115. Das ist ohne Zweifel auch auf kindertheologische Gespräche zu übertragen.

Im letzten Beispiel soll nun ein ganzes Gespräch auf die Kompetenzen der Lehrkraft hin kritisch analysiert werden.

### 9.2.5 Beispiel 5: Hartmut Rupp – Daniel in der Löwengrube. Theologisieren mit Kindern

Das theologische Gespräch mit Schülern einer Hauptschule der Klassenstufe 5/6, das im Ganzen auf DVD<sup>1032</sup> vorliegt, fand im Anschluss an eine Doppelstunde Religion zu Daniel in der Löwengrube statt. Die Unterrichtsstunde ist nach den Merkmalen eines kompetenzorientierten Unterrichts konzipiert<sup>1033</sup> und Hauptteil der benannten DVD. Ausführlich stellt Rupp die Vorbereitung mit dem Ansatz der Elementarisierung und dem daraus resultierenden Unterrichtsschema vor.<sup>1034</sup> Es wird an dieser Stelle kurz benannt, um die Gesamtkonzeption sichtbar zu machen.

Die Schüler werden von Anfang an über den Ablauf der Einheit unterrichtet, das Ziel präsentiert (Drei Kompetenzen: (a) Wir kennen die Geschichte von Daniel so gut, dass wir sie selbst erzählen können. (b) Wir können in einem Gebet persönliche Erfahrungen vor Gott bringen. (c) Wir können zeigen, wie in der Geschichte von Gott erzählt wird.<sup>1035</sup>) und offen gelegt, was von den Schülern erwartet wird. Die Zusammenfassung des Unterrichtsvorschlags<sup>1036</sup> zeigt, wie die Lehrerin vorgegangen ist:

---

<sup>1032</sup> Evangelisches Medienhaus GmbH (2006) Die Nacht wird hell. DVD-complett. Multimedia-DVD. Stuttgart. Unterstützt wird die Aufzeichnung durch die Transkription des Gesprächs auf der Rom-Ebene der DVD.

<sup>1033</sup> Vgl. das Interview mit der Lehrerin der Klasse und den ausführlichen Unterrichtsentwurf auf der DVD. Eine Vorstellung des Konzepts komprimiert in Rupp (2007) Daniel in der Löwengrube. In Anm. 9, S. 27, wird außerdem Bezug genommen auf Meyer (2004) Was ist guter Unterricht?

<sup>1034</sup> Vgl. Rupp (2007) Daniel in der Löwengrube. Der komplette Unterrichtsentwurf, sowie das Drehbuch für die Lehrerin finden sich ebenfalls als Zusatzmaterial auf der DVD „Die Nacht wird hell“.

<sup>1035</sup> Zusatzmaterial auf der DVD „Die Nacht wird hell“. Die benannten Kompetenzen sind an der Inhaltsebene orientiert. Wieweit sie den von Rupp als Hermeneutische Kompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz bezeichneten entsprechen, soll hier nicht Gegenstand der Betrachtung sein. Vgl. Rupp (2007) Daniel in der Löwengrube. S. 26.

<sup>1036</sup> Rupp (2007) Daniel in der Löwengrube. S. 28.

- „1. Anfangsritual [In der Klasse wird zu Anfang immer eine Kerze entzündet, zu denen die Schüler selbst verfasste Texte lesen]
2. Vorstellung des Stundenthemas [anhand eines Bildes] von Annegert Fuchshuber<sup>1037</sup> (...) in der Tafelmitte. Rechts und links ist ein weißer und schwarzer Papierbogen befestigt. (...) Die Schüler/innen betrachten das Bild.
3. Eröffnung der Kompetenzziele mit dem Ziel der Transparenz und der Eröffnung der Möglichkeit für die Schüler/innen die Lernsequenz mitzusteuern. Die Schüler/innen fantasieren, was vor und nach dem Bild geschieht und heften ihre Sicht mit Textkarten an die Tafel.
4. Die Lehrperson erzählt, was nach Dan 6 vor dem Bild geschieht. (...) Schüler/innen stellen die Szene in der Löwengrube nach und beziehen dabei alle Akteure der Erzählung ein. (...)
5. Die Lehrperson erzählt, wie es nach dem Bild weitergeht. (...) In vier Arbeitsgruppen werden Aspekte der Erzählung erarbeitet. Eine soll mit Tüchern auf dem Boden die Geschichte nachschlagen [sic], eine zweite schreibt Bittgebete aus der Sicht der von Daniel, eine andere Dankgebete. Eine vierte Gruppe zeichnet auf dem Plakat (.), wie die Nacht für Daniel hell wurde.
6. Präsentation der Ergebnisse im Stuhlkreis
7. Nachdenken über den Kompetenzerwerb im Sinne einer Metakognition, bei der die Schüler/innen sowohl über den Lernprozess als auch über seine Ergebnisse nachdenken und ihre Urteile formulieren.
8. Formulieren abschließender Fragen und Einsichten in jeweils einem Satz, so dass Anschlüsse möglich werden, (z.B. „Wie kann ein Engel drei Löwen die ganze Nacht das Maul zuhalten?“) und Lernfortschritte evaluiert werden können.

---

<sup>1037</sup> Laubi/Fuchshuber (1994) Kinderbibel. Lahr. S. 169. Abgebildet ist Daniel, der kopfüber in die Grube mit den das Maul aufreibenden Löwen fällt.

9. Abschlussritual [Die Unterrichtsstunde wird in dieser Klasse üblicherweise durch Ausblasen der Kerze und einem Abschiedswunsch beendet.]“

In „Die Nacht wird hell“ werden also viele Prinzipien einer anregenden Lernlandschaft beachtet. Allerdings erhalten die Schüler nicht die Gelegenheit, die unter Punkt 5 genannten Möglichkeiten allesamt auszuprobieren, sondern können nur jeweils ein Element gestalten, wofür im Übrigen wenig Zeit eingeräumt wurde (5 min.). Im Sinne einer multiplen Erfahrung wäre die Öffnung für alle sicher sinnvoll. In der im Film gezeigten Abschlussrunde (Punkt 8 des Entwurfs) wird deutlich, dass die Schüler erst auf dem Weg sind, die geforderten Kompetenzen zu erlangen. Die besondere Situation der Filmaufnahme lässt in Bezug auf die Gesprächsführungskompetenz der Lehrerin nur bedingt Schlüsse zu, mehrmals mussten die Schüler aus Verständlichkeitsgründen zur Neuformulierung oder Wiederholung aufgefordert werden. Erkennbar ist, dass die Schüler in ihrer Arbeit immer wieder *wertgeschätzt* und zu weiterem Arbeiten *motiviert* wurden: „Wenn ich mir das so anschau: ihr hattet tolle Ideen. Und wenn ich jetzt von jeder Farbe einen Zettel nehmen würde, dann hätte ich eine richtige kleine Geschichte.“<sup>1038</sup> Die *Wahrnehmungskompetenz* der Lehrkraft und die *offene Haltung* den Schülern gegenüber wird hierin deutlich.

Die in Zusammenhang mit der Abschlussrunde der Stunde von den Schülern formulierten Fragen nimmt Rupp als Anlass, mit den Schülern ins Gespräch zu kommen.<sup>1039</sup> Sie sitzen zusammen mit der Lehrerin und Rupp im Stuhlkreis. Er würdigt die bisherige Arbeit der Schüler in der Doppelstunde und ihre entwickelten Fragen. Einige davon habe er ausgewählt und an die Tafel geheftet. Gemeinsam möchte er mit den Schülern überlegen, welche Frage besonders zum Nachdenken herausfordert und gibt diese Aufgabe in die Runde. Nachdem unterschiedliche Voten abgegeben wurden, betont er nochmals die Wichtigkeit aller Fragen und gibt erneut in die Runde einen Auftrag, nämlich die zunächst dringendste Frage aus-

---

<sup>1038</sup> Drehbuch für die Rolle der Lehrerin. 5. Punkt.

<sup>1039</sup> Theologisieren mit Kindern – Gesprächsprotokoll zum gleichnamigen Film der DVD „Der Tag wird hell“. Alle Zitate sind daraus entnommen.

zuwählen. Er stellt darüber einen Konsens her: „Wo kam der Engel her? Wollen wir darüber mal nachdenken? Gemeinsam? Gut. (...) Vielleicht schaffen wir noch eine andere Frage. Wo kam der Engel her? Ich könnt mir vorstellen, ihr habt selber Antworten, und die sammeln wir jetzt mal.“ Das Wissen der Schüler wird angesprochen und soll hörbar werden. Die Schüler werden aufgefordert, gleiche Meinungen mit eigenen Worten zu wiederholen. Aktives Zuhören – „ist das bei dir mehr ein Wunsch oder ist es mehr etwas, wovon du ganz fest überzeugt bist?“ – ist zunächst seltener als das Lehrerecho, das die Antwort teilweise sogar wortwörtlich wiederholt. Die Frage von Rupp, ob jemand schon mal „so einen Engel“ erlebt hat, löst bei den Schülern eine Erzählwelle ihrer Erlebnisse aus, die eigentlich nicht mehr altersgemäß ist. Der Gesprächsleiter versucht immer wieder auf die biblische Danielsgeschichte zurückzukommen, was ihm nur für einen kurzen Moment gelingt. Alle Fragen, die sich auf den Aspekt des Engels in der Geschichte beziehen, lösen bei den Schülern Erinnerungen aus, die über das aktuelle Thema hinausgehen. So fasst Rupp einen Aspekt aus allen Geschichten zusammen und strukturiert so das Gehörte: „Also, wenn ich eure Geschichten höre, da merke ich (...), dass das Leben manchmal richtig gefährlich sein kann. (...) Kann man etwas dafür tun, dass Schutzengel kommen, dass Schutzengel einen begleiten? Gibt es da eine Möglichkeit? Oder sind die einfach da und entscheiden das ganz allein?“ Die knappen Antworten (Beten, Glauben, eine Kette mit Schutzengel tragen) werden meist wieder mit dem Lehrerecho wiederholt. Die echte Rückfrage löst allerdings erneut Erzählungen der Schüler aus, die Rupp freundlich aufnimmt. Hier wäre ein intensiveres Intervenieren durchaus sinnvoll gewesen, so wie es die Lehrerin dann übernimmt: „Darf ich kurz mal was sagen. Super, was ihr erzählt und auch danke für euer Vertrauen, aber ich schließe die ganze Zeit auf unseren Zettel und würde da gerne noch einmal eine andere Frage machen.“ Die Schülererzählungen werden in ihrer Wichtigkeit für die Schüler erkannt und das wird zurückgespiegelt. Gleichzeitig wird aber betont, dass noch eine andere Frage bearbeitet werden soll, sodass die Schüler nur noch ganz kurz eine Antwort versuchen könnten. Es scheint, als ob die Äußerungen der Schüler jetzt eher störend wirken. Einerseits ist die Intervention erforderlich, auch die Beschränkung der Zeit ist sicher sinnvoll. Andererseits ist es unumgänglich, noch einmal die Geschichten der Schüler als für die Frage bedeutsam he-

rauszustellen, so wie die Schüler es verstanden haben. Das könnte sicherlich an die Schüler zurückgegeben werden.

Rupp fasst nun die impliziten Antworten aus den bisherigen Äußerungen zusammen, macht sie so für die Schüler deutlich und legt zwei gegensätzlich scheinende Aussagen frei: „(...) Die Alina sagt: Engel kommen von Gottes Reich. Der Marcel sagt: Engel sind eigentlich ständig da. Marcel, kommen deine Engel auch von Gott?“ Marcel erklärt: „Sie kommen von Gott und sind dann halt hier und irgendwann gehen sie dann hoch um die Batterie aufzuladen von der Maschine. Und kommen dann wieder runter.“ Das wird als Schlussvotum für die Frage, wo der Engel herkam, genommen und eine neue Frage von der Tafel geholt und an die Schüler gegeben: „Hätte sein Gott ihm auch geholfen, wenn er nicht gebetet hätte?“ Es entspinnt sich nun ein interessantes Gespräch über den Zusammenhang von Glauben, der Funktion von Beten und dem Eingreifen Gottes. Wieder kristallisiert Rupp zwei gegensätzliche Aussagen heraus: „Alina: Ohne Gebet hilft Gott nicht“. Tim: „Gott ist der Vater und würde helfen wenn man nicht betet, aber an ihn glaubt und ein guter Mensch ist.“ Das ruft nun den Einwand einer Schülerin hervor, die sich auf die frühere Aussage von Alina beruft: „Also, was der Tim sagt, das glaube ich irgendwie nicht so. Alina sagt ja, ich bin Gottes Kind und Gott hat uns so geschaffen, wie wir sind; mit unseren Fehlern und mit unseren guten Seiten. (...) Ich glaube, er würde auch den weniger lieben Menschen helfen (...)“ Erst an dieser Stelle berufen sich die Schüler direkt aufeinander, kommen miteinander ins Gespräch. Doch schon mit der nächsten Frage des Gesprächsleiters „Kannst du erklären, (...)“ läuft das Gespräch wieder über ihn. Im Gespräch werden die Vorstellungen über Engel wichtig, die Schüler benennen ihre Bilder. Eine Schülerin wendet ein: „Man sagt ja, man soll sich Gott nicht vorstellen. Und vielleicht sind die Engel irgend so eine Art Gott (...) und darf man sich dann überhaupt Engel vorstellen?“ Reaktion einer Schülerin: „Also ich glaube es ist so ein Ebenbild von uns, so ein kleines Ebenbild.“ Und Rupp ergänzt: „(...) Es gibt schöne Bilder und es gibt große Bilder, vor vielen hundert Jahren gemalt, wo man das ganz so ähnlich sehen kann.“ Die Frage wird nicht aufgenommen, sondern die Schüler thematisieren weiterhin ihre Vorstellungen von Engeln. Mit der Abschlussfrage von Rupp sollen die Schüler überlegen, welche Gemeinsamkeiten ihre verschiedenen Vorstellungen von Engeln haben. Zwei

Schüler reagieren darauf, Rupp gibt erneut ein Ergebnis der Schüleraussagen: „Mir fiel auf, dass eure Engel ganz viel mit Licht zu tun haben. (...)“ Schülerin: „Weil Gott kann ja nichts dunkles sein. (...)“ Rupp schließt die Runde mit „Denkaufgaben“, die er aus dem gemeinsamen Gespräch entnimmt und zählt sie als neue Fragen auf, z.B. ob es böse oder dunkle Engel gibt. Er stellt heraus, dass das Nachdenken über die Danielgeschichte zu „weiteren, immer neuen Fragen“ führt, über die es sich nachzudenken lohnt. Am Schluss bedankt er sich bei den Schülern für das Gespräch.

Das insgesamt über 27 Minuten dauernde Gespräch zeigt viel davon, wie ein theologisches Gespräch gelingen kann, aber auch, wo Verbesserungen notwendig sind. Die Fragen der Schüler aufzunehmen und in den Mittelpunkt zu stellen, zeigt ihnen, wie wichtig sie als Person mit ihren Fragen genommen werden. Das Gespräch läuft in weiten Teilen über den Gesprächsleiter, sodass die Schüler selten miteinander ins Gespräch kommen und dementsprechend die Aussagen der Mitschüler nicht weiterführen. Hilfreich sind die Zusammenfassungen und Gegenüberstellung der herausgearbeiteten Aussagen. Dennoch können die Schüler nur begrenzt darauf eingehen.

Eine Ergebnissicherung findet zu keinem Zeitpunkt des Gesprächs statt, so hätten z.B. die Aussagen der Schüler auf Karteikarten notiert, der Ausgangsfrage und den daraus entstandenen Fragen sichtbar zugeordnet werden können. Außerdem könnten die Schüler damit selbständig eine Strukturierung ihrer Aussagen vornehmen.

Einige Reaktionen des Gesprächsleiters, wie „Hmm“ oder „Aha“ und vor allem das Lehrerecho, sollten den Schülern zwar zeigen, dass ihre Aussagen und Geschichten wahrgenommen werden (Rolle des *aufmerksamen Beobachters*), führte aber dazu, dass die Erlebnisse der Schüler für sie im Vordergrund standen. Jeder wollte von sich eine Geschichte erzählen. Dies ist in einem wertschätzenden Gespräch sicher eine besonders schwierige Situation. Die Alltagsanbindung, die lebensweltliche Relevanz, die das Thema, wie z.B. ein Engel haben kann, sollte damit in den Blick genommen werden, konnte in der Dramatik der Geschichten jedoch nicht immer herausgearbeitet werden. Hier und da sind interessante Vorstellungen der Schüler erkennbar gewesen, die durch direkte Rückfragen deutlicher

herausgearbeitet werden konnten (Rolle des *stimulierenden Gesprächspartners*). Hier kam die *Wahrnehmungskompetenz* des Gesprächsleiters sowohl in Bezug auf die Befindlichkeit der Schüler (Bedürfnis der Selbstdarstellung vor der Gruppe, Erlebnisse erzählen wollen) als auch auf die Inhalte der Aussagen deutlich zum Ausdruck. Weiterführende Fragen konnte der Gesprächsleiter nur selten stellen, so z.B. am Ende der ersten Fragerunde. Spätestens in diesem Moment hätte eine Ergebnissicherung stattfinden müssen, bevor die nächste Frage angeschnitten wurde. Der Einwurf der Lehrerin, dass man noch weitere Fragen bearbeiten wolle, ist, wie schon bemerkt, in dieser Form als problematisch zu bewerten. Es hätte z.B. die Verbindung zur ersten Frage als „sanfte“ Überleitung gewählt werden können, um die bisherigen Beiträge der Schüler nicht zu mindern. Zumindest hätte durch eine Zusammenfassung die Reichweite der Beiträge auch den Schülern deutlich werden können. Gleichwohl konzentrierten sich die Schüler daraufhin auf die nochmals gestellte erste Frage „Wo kam der Engel her?“, und sie blieben beim Thema. Möglicherweise ist das der unterrichtlichen Erfahrung der Schüler zuzuordnen.

Die zweite Frage „Hätte Gott auch geholfen, wenn Daniel nicht gebetet hätte?“ wird von den Schülern zunächst enger an der Frage bedacht, und sie beziehen sich mehr aufeinander. Zweimal werden Einwände von Schülern direkt auf die Aussagen von Mitschülern eingebbracht. Auf den Einwand, dass Gott den Menschen so geschaffen hat, wie er ist und deshalb auch Hilfe von ihm erwarten kann, entsteht eine interessante Szene. Zwei Schüler reagieren direkt darauf, davon einer mit der Frage nach der menschlichen Freiheit angesichts eines lenkenden Gottes. Im Anschluss an einige Schülervoten bezieht der Gesprächsleiter nun klar Stellung und wird als Glaubender sichtbar. Hieran können sich die Schüler orientieren. Bis es zum nächsten Einwand kommt, der das Bilderverbot anmahnt. Es wird jedoch von keiner Seite auf diesen interessanten Gedanken der Schülerin eingegangen. Das muss zwar nicht geschehen, er sollte als Gedanke jedoch unbedingt wertgeschätzt und festgehalten werden. Es könnte sich durchaus auch später ein spannendes Gespräch anschließen. Eventuell macht jedoch erst die Transkription mit *nachträglicher* Reflexion<sup>1040</sup> die

---

<sup>1040</sup> Auf die Wichtigkeit der nachträglichen Reflexion wurde bereits mehrfach hingewiesen.

Dimension dieser Aussage deutlich.<sup>1041</sup> Auf die Engel bezogen übernimmt der Gesprächsleiter die Rolle des *begleitenden Experten*, indem er von Bildern über Engel erzählt und die Schülervoten hinsichtlich der Luzidität von Engeln herausstellt. Er drängt den Schülern seine Vorstellungen aber nicht auf, sondern bittet darum, seine Deutung ihrer Voten kritisch zu bewerten.

In der Situation des Gesprächs formuliert der Gesprächsleiter abschließend weitere Gesprächsanlässe in Form von sich aus der Diskussion abgeleiteten weiterführenden Fragen, sodass sie auch für die Schüler offenbar werden. Sie können als vorläufiges Ergebnis gewertet werden, im Hinblick darauf, dass den Schülern ersichtlich wird, dass Nachdenken über Fragen immer neue Fragestellungen eröffnet. Damit bekommt die Frage als Frage sehr viel Gewicht.

### 9.3 Rollenwechsel

Der Gesamtverlauf des letzten Beispiels verdeutlicht noch einmal, dass in den meisten Veröffentlichungen Gesprächsauszüge dargelegt werden, die die Highlights hervorheben, nicht jedoch die sich dahin schleppenden oder gescheiterten Passagen eines theologischen Gesprächs. Nie kann ein ganzes Gespräch in dieser dichten Weise ablaufen, wie es die Teilauszüge suggerieren mögen.<sup>1042</sup> Die Rolle des Lehrers besteht darin, die besonderen Momente festzuhalten, sie für die gemeinsame Arbeit der Gruppe, zu der Schüler *und* Lehrer gehören, fruchtbar zu nutzen und weitere Gespräche zu initiieren. Es gilt, bei den Schülern ein Bewusstsein für *ihre* Vorstellungen und *ihren* Glauben auszulösen und das als wichtig erfahrbar zu machen. Im Gesamtverlauf des Gesprächs über Daniel in der Löwengru-

---

<sup>1041</sup> In einer Philosophie-Werkstatt der Universität Kassel, an der die Verf. (I. S.-W.) teilnahm, wurden „markante Sprünge“ innerhalb eines Gesprächsverlaufs erst als kohärent für das sich äußernde Kind sichtbar, nachdem die Protokolle des Gesprächsverlaufs der einzelnen Kinder untersucht wurden. Die Kinder blieben bei ihrem Thema, konnten jedoch keinen Bezug zu ihren Mitdiskutanten herstellen. So erfahren Weggabelungen nochmals eine andere Positionierung. Vgl. Hagstedt (1999) Läßt sich die Kinderphilosophie didaktisieren? S. 117.

<sup>1042</sup> Es ist zu vermuten, dass vor allem wegen des hohen Anspruchs an Lehrkräfte und Schüler und der daraus resultierenden fehlenden Kohärenz in theologischen Akten mit Kindern, nur Ausschnitte dargestellt werden.

be, das sich an die konkrete Arbeit mit der Geschichte anschloss, konnten diese Aspekte deutlich werden. In den weiteren Beispielen sind diese Momente komprimiert dargestellt.

Die Rolle des Lehrers ist nicht statisch, sondern verlangt viele Facetten innerhalb des unterrichtlichen Geschehens. Selbst bei aller gründlichen Vorbereitung, sowie fachlichem Können der Lehrkraft, können theologische Gespräche nicht immer gelingen. Unterrichtsstörungen unterschiedlicher Genese, wie z.B. eine nachfolgende Klassenarbeit oder ein vorhergehender Streit, zeigen diesbezüglich ihre Wirkung. Die nachträgliche Reflexion ist daher nicht zu unterschätzen, um sowohl die Konfliktsituationen und Stolperfallen, als vor allem die theologischen Potentiale der Schüler zu eruieren und sichtbar zu machen.

Eine Wertschätzung der Schüler und ihrer Gedanken kann auch noch nachträglich erfolgen. So könnte z.B. die Frage nach der Freiheit des Menschen aus Beispiel 5 in einer der nächsten Stunde aufgegriffen werden. Der Vorteil für den Lehrer liegt darin, dass er sich auf die Frage gründlich vorbereiten kann, was wiederum den Schülern mehr Anknüpfungsmöglichkeiten, z.B. in einer Lernlandschaft, bieten könnte. Erfahren die Schüler, dass Lehrkräfte auch nach der Stunde über ihre Äußerungen nachdenken, kann das ihr Selbstwertgefühl positiv beeinflussen, ihre Motivation zur Mitarbeit erhöhen. Lehrkräfte und Schüler erfahren so gegenseitige Achtung.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die aufgeworfenen Fragen sichtbar zu sammeln und sie den Schülern zur eigenen Bearbeitung frei zu geben. Sicherlich brauchen Schüler zunächst Hilfe, um diese Aufgabe bewältigen zu können. Es bietet sich an, Schülertreffsgruppen dafür zu initiieren oder gar zu institutionalisieren, z.B. in der erwähnten Zweier-Gesprächsform.<sup>1043</sup> Die Schüler können so ihrer Frage nachgehen, die Ergebnisse für sich (die Gruppe und/oder den Lehrer) festhalten, eventuell neue Fragen aufwerfen und bei Bedarf zurück in die Gruppe geben. Der Lehrer ist nun in der Rolle des Betreuers<sup>1044</sup> gefragt, indem er Zeit und

---

<sup>1043</sup> Vgl. Brandt (1999) Im Zwiegespräch nachdenken. Siehe auch Kapitel 8.5.1.

<sup>1044</sup> Diese Rollenzuschreibung ist im Rahmen der Kindertheologie nicht beschrieben,

Raum zu Verfügung stellt (institutionelle Kompetenz). In der Entwicklung strukturierender Aspekte kann er stimulierender „Gesprächspartner“ sein. Wenn die Schüler auf ihn zukommen und um Hilfe bitten, ist er weiterführender Experte. Das Zweiergespräch kann auch zwischen Schüler und Lehrer stattfinden. Dann ist der Lehrer in seiner Rollenmodulation überhaupt nicht mehr festgelegt und muss situativ entscheiden, welche gerade angemessen ist. Die Rolle des aufmerksamen Beobachters kann er hingegen niemals ganz verlassen.

Theologische Gespräche oder kindertheologische Akte ganz allgemein stellen für die Lehrkräfte besondere Herausforderungen dar. Mit der Darstellung der Vorbereitung und Durchführung ist deutlich geworden, dass Kindertheologie ein ernst zu nehmendes Projekt darstellt. Sorgfältige Wahrnehmung der Schüler, Achtsamkeit und Anerkennung ihren Leistungen gegenüber, sind Grundvoraussetzung. Die verschiedenen Kompetenzen der Lehrkräfte müssen sich im Zusammenspiel bewähren. Dieser hohe Anspruch an die Lehrer zeigt sich in der Qualität der Kindertheologie. Der Lehrer ist dann in der Lage, zwischen den verschiedenen Rollen zu wechseln bzw. sie miteinander zu verknüpfen, den Kindern Perspektiven zu eröffnen und Religion und Glauben für ihre Lebenswelt konkret erfahrbar werden zu lassen. An den gewählten Beispielen konnte gezeigt werden, wie das gelingen kann.

---

sondern allgemein-pädagogischen Aufgaben zuzuschreiben.

## 10. Zusammenfassung und Ausblick oder: „Glauben und Begreifen, die gehören schon zueinander!“

Mit der eingangs gestellten Frage: „Was macht der Lehrer beim Theologisieren mit Kindern?“, wurde im Hinblick darauf, dass Lehrer als Gestalter von Unterricht immer in diese eingebettet sind, zugleich gefragt, in welch vielfältigen Zusammenhängen und Bezügen Kindertheologie steht. Dafür wurde die kindertheologische Literatur, hier vor allem die Jahrbücher für Kindertheologie und die Veröffentlichungen der drei referierten Kindertheologen Rainer Oberthür, Anton Bucher und Petra Freudenberg-Lötz betrachtet. Die Autoren wurden zudem in einer Gegenüberstellung hinsichtlich ihrer Implikationen für die Kindertheologie dargelegt. Bezüge der Kindertheologie zu jeweils ausgewählten Aspekten verschiedener Disziplinen wurden hergestellt.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass das übergeordnete Prinzip beim Theologisieren mit Kindern die Anerkennung des Anderen als Anderen und die wertschätzende Haltung gegenüber verschiedenen Standpunkten ist. Aus dieser Haltung heraus, die gleichzeitig als Ziel definiert werden kann, hat sich die ganze Kindertheologie entwickelt.

Wesentlich dafür ist der Perspektivwechsel zum Kinde hin. Keine grundlegende Veröffentlichung zur Kindertheologie kann diesen Aspekt unberücksichtigt lassen. Der angemahnte Perspektivwechsel schafft die Voraussetzungen für die Etablierung und Förderung der Kindertheologie. Sie wiederum befördert den Perspektivwechsel, weil sie zeigen kann, dass die geänderte Sicht auf Kinder und ihre Fähigkeiten wichtig und richtig ist. Er ist demnach ebenfalls Grundlegung und Ziel. Dieser Wechsel geht nicht ohne Weiteres vonstatten. Wenngleich behauptet wird, dass ein Perspektivwechsel auch „verordnet“ werden kann (s.o., Kapitel 4), muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass der äußere Schein, also ein bestimmtes Verhalten oder Reden, noch nichts über die tatsächliche innere Einstellung aussagt. Es ist vielmehr zu konstatieren, dass langjährige Bilder und Vorstellungen, auch wohlbekannte Unterrichtsformen, nicht

einfach zu verändern sind. Das erklärt auch die vielfältigen Ausprägungen und Umsetzungen bei den Varianten des geöffneten Unterrichts. Ein schrittweises Loslassen der gewohnten Verhaltens- und Denkweisen ist wohl eher die Regel. Unterstützend wirkt die veränderte Sichtweise auf Kinder und die Bildungsdiskussion in Bezug auf Lernen, Konstruktivismus und Kompetenzorientierung. Es wurde daher thematisch ein weiter Bogen geschlagen, um den verschiedenen Aspekten Rechnung zu tragen, die zusammengenommen den Perspektivwechsel ergeben können.

Kindsein ist integrativer Bestandteil der Bestimmung des Menschen.<sup>1045</sup> Diese Sicht auf Kinder, Kindheit und Kindsein seit Ende der 1980er Jahre, setzt neue Maßstäbe im Umgang mit kindlicher Lebenswelt. Wird Kind-*Sein* nicht mehr als zu überwindender Zustand gesehen, werden die Epiphänomene der Kindheit nicht länger als Mangelzustände bewertet werden können. Dem trägt die Kindheitsforschung Rechnung, indem sie die Bedingungen der Möglichkeit des Kindseins nachfragt, Kinder dabei selbst in die Forschung einbezieht und nicht länger über Kinder, sondern mit Kindern forscht und arbeitet.

Zum Modus des Kindseins gehört das Fragenstellen. Man kann sagen, das Kind *ist* die Frage schlechthin. Mit seiner Sicht auf die Welt, mit seiner offenen Herangehensweise, ist alles fragwürdig, was nicht in seine naiven Theorien passt. Fragen entzünden sich an allem, was nicht sofort eingängig ist, wo Brüche entstehen, an Merkwürdigkeiten, wo Selbstverständlichkeiten nicht mehr selbstverständlich sind, an noch nicht erlebten Alltagssituationen, an Unbekanntem. Fragen stellen sich im Phantasieren, entwickeln sich beim Spiel, werden initiiert durch Bücher und Filme, durch Geschichten ganz allgemein. Fragen entzünden sich am Menschsein schlechthin. Fragen stellt man hingegen nur „im Kontext erlebter Annahme seiner selbst.“<sup>1046</sup> Lehrer sind demzufolge gehalten, die Schüler als Subjekte ihres Lernens zu begreifen und kompetent zu erachten. Kompetenzen können dann nicht mehr in ihrer qualitativen Prägung beurteilt werden, sondern nur noch in ihrer Angemessenheit für das jeweilige Subjekt. Mit anderen Worten: Kinder sind in ihrer Sichtweise der Dinge

---

<sup>1045</sup> Vgl. Spengler (2006) Kindsein. S. 48.

<sup>1046</sup> Spengler (2006) Kindsein. S. 44.

wahrzunehmen und anzuerkennen. Die kindlichen Sichtweisen gelten nicht länger als korrekturbefürftig, sondern werden als kongruent in dem Bezugsrahmen gesehen, in denen sich die Kinder bewegen. Eine Veränderung erreicht man nur, wenn der Interpretationsrahmen verändert wird. Veränderungen bedeuten Lernen. Dem gehen Perturbationen voraus. Sie können in der Lern-Umgebung, der Sache, dem Thema, der Situation selbst liegen oder bewusst herbeigeführt werden. In der Gestaltung von anregenden Lernumgebungen liegt ein Schlüssel, um Kindern Wege des Lernens zu eröffnen. Lernen vollzieht sich „als Wechselspiel von eigene Konstruktion und Konfrontation mit Konstruktionen Anderer.“<sup>1047</sup> Religionsunterricht ist schulisch gesehen der Ort, an dem religiöses Lernen stattfindet und wird schon immer im Hinblick auf religiöses Lernen gestaltet. Aber erst mit der veränderten Sicht auf Kindheit, die die Wertigkeit der kindlichen Konstruktionen herausstellt, wird beim Theologisieren mit Kindern im Religionsunterricht auf die lebensweltliche Anbindung *aus Sicht der Kinder* eingegangen. Lehrer können und müssen zwar in ihrer Vorbereitung kindliche Vorstellungen zu einem Thema antizipieren, im konkreten Vollzug jedoch apperzipieren und in der Reflexion auf Kongruenz überprüfen.

Für das Gelingen theologischer Gespräche und anderer Formen der Kindertheologie, wie z.B. dem Gestalten von Standbildern, Collagen oder Schreiben eigener religiöser Texte, erweist sich die Reflexionsfähigkeit der Lehrkraft als von entscheidender Bedeutung. Sie hilft, sich der eigenen leitenden Motive für die Selektion und Interpretation von Schüleräußerungen bewusst zu werden. Erst dann können sie konstruktiv für die weitere Gestaltung des Religionsunterrichts nutzbar gemacht werden. Erkennt der Lehrer, dass seine Interpretation eines Themas oder der gewählte Fokus einer biblischen Geschichte den Verlauf eines theologischen Gespräches beeinflusst hat, kann er in verschiedener Weise darauf reagieren. *In der Situation* vermeidet er eine weitere Engführung des Themas, öffnet den Raum für andere Vorstellungen und präsentiert sich den Schülern ebenfalls als Lernender. In der nachträglichen Reflexion *über* sein Handeln in der erlebten Situation kann er Problemfelder wie geglückte Momente aufdecken und sie für zukünftiges Handeln und Gestalten von

---

<sup>1047</sup> Schambeck (2007) Religionslehr/in sein. S. 137.

Unterricht nutzen. Wichtig ist, sich der eigenen handlungsleitenden Motive bewusst zu werden, gleichzeitig die Grenzen der Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und zu akzeptieren.

Lernen als Wechselspiel von eigenen und fremden Konstruktion hat ein unverfügbares Moment. Die Lehrkraft kann nur in beschränktem Maße Lernen anstoßen, den Vollzug des Lernens kann sie nicht zwingen. Als Religionslehrkraft weiß sie um Unverfügbarkeiten und Machbarkeitsgrenzen.<sup>1048</sup> Sie kann Lernumgebungen gestalten und für ein angenehmes Lernklima sorgen. Das Lernen selbst bleibt auch für den „ein Stück weit unverfügbar“<sup>1049</sup> der etwas dazulernen will, er hat es nicht in der Hand, was er dazulernt. Im Unterricht gibt es Überraschungsmomente, Abwechslung, Weggabelungen und Sicherheit gebende Kontinuitäten. Lehrer und Schüler können sich zusammen auf den Weg machen, manchmal tun sie es jedoch nicht. Gerade anregend gestaltete Lernlandschaften lassen mehrere Möglichkeiten des Lernens zu, sodass jeder Einzelne seinen Lernweg finden kann. Schüler werden auf diese Weise in ihrer Konstruktion ihrer Welt gefördert und durch die Einbindung in die soziale Lerngemeinschaft zu Ko-Konstruktionen angeregt.

Die Anbindung eines Themas an die Lebenswelt der Schüler ist dabei von großer Bedeutung. Eine Sache, ein Thema fordert den Lerner, sich mit dem Lerngegenstand auseinander zu setzen, wo er Bekanntes mit Neuem verbinden kann, er also nicht zu viel und keinesfalls zu wenig gefordert ist. Empirisches Wissen als Teilsystem eines größeren Zusammenhangs<sup>1050</sup> ist daher in einen größeren Rahmen einzubauen, damit den Schülern Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Diese erschließen sich Schülern ebenfalls, wenn beim Theologisieren mit Kindern den Schülern weiterführende Deutungsangebote gemacht werden.

Kindertheologie öffnet den Raum für die Fragen und Deutungen der Kinder zu religiösen Fragen. Theologische Gespräche wollen zur Reflexion über diese Deutungen und Fragen ermuntern und den Raum für religiöse Erfahrungen schaffen. In Veröffentlichungen zur Kindertheologie wer-

---

<sup>1048</sup> Hier sei hingewiesen auf Kapitel 6.6.

<sup>1049</sup> Schambeck (2007) Religionslehrer/in sein. S. 142.

<sup>1050</sup> Vgl. Stern u.a. (2005) Lehr-Lern-Forschung. S. 33.

den immer wieder Äußerungen von Kindern vorgestellt, die eine Dimension und Tiefe erreichen, die über das einfache Reden über Religion weit hinausgehen. Sie zeigen, dass Kinder im reflektierten Gespräch und reflektierten Bearbeiten theologischer Themen Orientierung für ihr Leben finden. Mitunter entsteht aus Kindertheologie Glaube oder gar gelebter Glaube, obwohl dies nicht das vorrangige Ziel theologischer Gespräche ist. Neben der Wissensvermittlung über biblische Geschichten, steht die persönliche Weiterentwicklung der Schüler im Fokus. Mit der Anbindung an die Lebenswelt der Kinder geht es besonders darum, das in den Mittelpunkt zu stellen, was die Schüler aktuell bewegt und anspricht, was ihrem Handeln zu Grunde liegt. In theologischen Gesprächen setzen sich Schüler und Lehrer gemeinsam mit verschiedenen Positionen zu den gewählten Themen auseinander und erarbeiten für sich eine Be-Deutung. Das ist Schülern „sehr wichtig. Wenn ich nichts verstehe, dann kann ich auch nichts damit anfangen (...) also erst begreife ich was und dann kann ich auch richtig daran glauben. Also die gehören schon zusammen, denke ich, Glauben und Begreifen, die gehören schon zueinander. (...) Ich kann einfach nicht glauben, wenn ich nichts begreife und nichts begreifen, wenn ich nicht glaube.“<sup>1051</sup>

In den analysierten Beispielen konnte gezeigt werden, wie die Lehrer diese je eigene Bedeutung für die Schüler ermöglichen können. Hierbei zeigte sich eine Verschränkung von Lehrer- und Schülerkompetenzen. In theologischen Gesprächen wird auf Schülerkompetenzen rekurriert, die gleichzeitig im Prozess des Theologisierens entwickelt werden, wie z.B. der sozialen Kompetenz, die sich in der Fähigkeit Gespräche mitzustalten zeigt, sowie in der Zusammenarbeit mit Mitschülern.

Lehrkräfte ihrerseits müssen auf eine Vielzahl von Kompetenzen zurückgreifen, um diesen Raum für Schüler eröffnen zu können. Für das Gelingen guten Unterrichts werden in der Literatur die Kompetenzen von Lehrkräften gefordert, die in Beispielen gelingender Kindertheologie vom Lehrer eingebracht werden.

Rainer Oberthür, Anton Bucher und Petra Freudenberger-Lötz zeigen das Spektrum auf, in dem Kindertheologie oszilliert und wie sie gelingt.

---

<sup>1051</sup> Arnold/Hanisch/Orth (1997) Was Kinder glauben. S. 97.

Sie stehen für die Entwicklung in der Bewegung der Kindertheologie: Von den ersten Grundannahmen des Kindes als Theologen und empirischen Erhebungen, die einen Einblick in die Theologie der Kinder geben, bei Bucher; zu den ersten konkreten Arbeiten mit Kindern und die zu fördernde Fragefähigkeit auch und gerade im Religionsunterricht, bei Oberthür; über zahlreiche methodische Beispiele hin zu einer Professionalisierung von Lehrkräften, um die Qualität von theologischen Gesprächen und Kindertheologie allgemein zu gewährleisten, bei Freudenberger-Lötz. Freudenberger-Lötz steht damit für das verbindende Element zwischen empirischer Forschung und reiner Anwendung im Unterricht. Alle drei bieten unterschiedliche Impulse für das, was alles Kindertheologie ausmacht und wie Lehrer Kindertheologie treiben können.

Kindertheologie gelingt, wenn sich Lehrer um eine veränderte Sicht auf Schüler bemühen, ihre fachwissenschaftliche Kompetenz – dazu gehört theologisches Wissen, Wissen über religiöse Entwicklung als Handlungsrahmen, hermeneutische Kompetenz und allgemeinpädagogisches Know-how – für ein Theologisieren mit Kindern einbringen und sich selbst zu theologischen Themen in Beziehung setzen. Bisweilen bringen sie auch ihren eigenen Glauben zum Ausdruck. Die Lehrkraft ist von den Schülern als Person gefragt, die sich zu Glaube, Kirche und Religion verhält und sich nicht nur auf die wissenschaftliche Position zurückzieht. An allen diesen Ansichten wollen sich Schüler reiben und weiterentwickeln.

Kindertheologie gelingt, wenn Kinder in ihrer Theologie bleiben dürfen. Von außen kann eine Veränderung nur angestoßen, nicht jedoch bewirkt werden. Das liegt zum Teil daran, dass die naiven Theorien der Kinder nicht leicht veränderbar sind. Deshalb kann man auch von „stabilen theologischen Überzeugungen“ der Schüler oder einer „Resistenz“ der Theologie von Kindern sprechen.<sup>1052</sup> Es liegt an ihnen selbst, die angebotenen Deutungsperspektiven anzunehmen. Schüler, die gelernt haben, sich reflektierend mit Theologie und Glaube auseinander zu setzen, können selbst in einer distanzierten Haltung gegenüber Glaube, Religion und Kirche differenziert argumentieren und Stellung beziehen.

---

<sup>1052</sup> Vgl. Roose (2006) Wieso muss ich zu Jesus beten, wenn er neben mir steht? S. 140.

Kindertheologie gelingt, wenn Kindern vielfältige Angebote gemacht werden, die ihnen die Möglichkeit geben, ihre Fragen und Deutungen einzubringen und Gespräche auf Augenhöhe mit ihnen stattfinden.

Im Fortgang der vorliegenden Arbeit entstand der Eindruck, dass Theologisieren mit Kindern nur schwer verwirklicht werden kann, weil die gründliche und sehr differenzierte Vorbereitung im Lehreralltag neben all den anderen Aufgaben kaum zu bewältigen ist. Der Anfangsaufwand ist sehr hoch, Routinen zeigen erst nach und nach ihre entlastende Wirkung, Schüler finden erst allmählich in die besondere Struktur des Theologisierens mit Kindern hinein. „Kleinere“ Formen<sup>1053</sup> bzw. einzelne Aspekte des Theologisierens können daher zunächst hilfreich sein und anregen, nach und nach ganze Einheiten nach den Prinzipien für gelingende Kindertheologie zu gestalten. Kleinere Formen ergeben sich oft nebenbei, fast unbemerkt in einer Frage oder einer Bemerkung eines Kindes oder in der Erfahrung mit performativen Akten. Es gilt also wiederum, sensibel und aufmerksam zu sein für die Theologie von Kindern, um mit Kindern theologisieren zu können und ihnen eine Theologie für Kinder ergänzend anzubieten.

Die hohen Anforderungen an Lehrkräfte für die Gestaltung anregender Lernlandschaften, sowie die Tatsache, dass theologische Gespräche mit Kindern die ganze Person des Lehrers herausfordern, zeigen die Notwendigkeit unterstützendes Systeme für Lehrer auf. Die bereits von Büttner und Roose angesprochenen Kartographien<sup>1054</sup> zu einzelnen theologischen Themen wären dabei sicher hilfreich. Hierfür wäre die systematische Auswertung aller bisherigen Veröffentlichungen zur Kindertheologie nach Themen sinnvoll. Einerseits könnte man das Themenspektrum offenlegen sowie Unterrichtsbeispiele und Vorschläge ordnen, andererseits die Deu-

---

<sup>1053</sup> Als Beispiel sei die Tauerinnerungsfeier genannt, die die Möglichkeit bietet, mit Kindern über die Bedeutung ihres Taufspruches, der Taufkerze und der Taufe aus ihrer Sicht zu eruiieren. Vgl. Freudenberger-Lötz (2004) Ich kann mich auf ihn verlassen, dass er mich beschützt. Genauso bieten sich Schulgottesdienste oder ähnliches, die je eigene Bedeutung zu erschließen.

<sup>1054</sup> Büttner (2003) Landkarten des Denkens. Ders. (2006) Strukturen theologischer Argumentation. Roose (2006) Wieso muss ich zu Jesus beten, wenn er neben mir steht?

tungen von Kindern darlegen und für die Vorbereitung von Unterricht gewinnbringend einsetzen. Es spricht ja nichts dagegen, Schülern nicht nur fachtheologische Aussagen anzubieten, sondern neben denen des Lehrers ebenfalls Deutungen anderer Schüler, die für die Entwicklung der eigenen Bedeutung hilfreich sein könnten.

Spannend wäre in diesen Zusammenhang die inhaltliche Nähe zur Philosophie bzw. zur Kinderphilosophie mit Hilfe einer Kartographie zu klären. Als fächerübergreifendes Projekt würde es beide Bereiche befördern und stützen.

Das zuletzt genannte Desiderat verweist abschließend auf den eingangs dargelegten persönlichen Zugang zur Kindertheologie. Für mich schließt sich der Kreis: So, wie die Kinderphilosophie die Kindertheologie befruchtet hat, sehe ich jetzt die Möglichkeit, das differenzierte Lehrerhandeln in anregenden Lernlandschaften beim Theologisieren mit Kindern im angerissenen Projekt für die Kinderphilosophie nutzbar zu machen. Eine Kartographie beider Disziplinen müsste die Beschreibung des Lehrerhandelns integrieren, so dass für Lehrer beider Disziplinen alltagspraktische Handlungsmöglichkeiten geschaffen würden. Wenn die Ausgangsfragen für Kinder nicht disziplinär verortet sind, sondern sie lediglich im Kontext von Schulfächern gestellt werden, liegt es bei der Lehrkraft, den Bezugsrahmen für Kinder zu eröffnen und dabei auf beide Disziplinen zurückgreifen zu können. Die Haltung der Anerkennung einer Philosophie oder Theologie der Kinder kann der Bereicherung der eigenen Sichtweise dienen. Unter dieser Prämisse ist das Zurückgreifen auf eine gemeinsame, dabei differenzierte Kartographie von Kindertheologie und Kinderphilosophie zu begrüßen und voranzutreiben. Der geforderte Perspektivwechsel könnte damit weiter gefördert werden.

## 11. Literaturliste

Hinweis: Alle Internetverweise sind am Ende der Liste noch einmal gesondert aufgeführt.

### 11.1 Lexikonartikel:

- Artikel: Elementar / Das Elementare (42007) ohne Autor. In: Duden. Das große Fremdwörterbuch. Mannheim. S. 385.
- Artikel: Kind. (2006) ohne Autor. In: der Große Brockhaus. Band 15. Mannheim. S. 5 – 6.
- Artikel: Paradigma (2002) ohne Autor. In: Schülerduden Philosophie. Mannheim. S. 288.
- Artikel: Paradigma (2006) ohne Autor. In: In: der Große Brockhaus. Online-Version <http://www.brockhaus-encyklopaedie.de>, vom 8.8.2007.
- Artikel: Perspektive (42007) ohne Autor. In: Duden. Das große Fremdwörterbuch. Mannheim. S. 1033.

### 11.2 Monographien, Sammelbände, Zeitschriftenartikel

- ADAM, GOTTFRIED (1995) Erzählen – eine notwendige Sprachform des Glaubens. In: Becker, Ulrich / Scheilke, Christoph (Hrsg.) An-eignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik. Gütersloh. S. 231 – 238.
- ADAM, GOTTFRIED (1999) Bildungsverantwortung wahrnehmen. Würzburg.
- ADAM, GOTTFRIED (2002) Erzählen. In: ders. / Lachmann, Rainer (42002) Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1, Basisband. Göttingen. S. 137 – 162.
- ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (42002) Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1, Basisband. Göttingen.
- ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (2002) Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2; Aufbaukurs. Göttingen.

- ADAM, GOTTFRIED / HANISCH, HELMUT / SCHMIDT, HEINZ / ZITT, RENATE (2006) *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens*. Stuttgart.
- AHLRING, INGRID (2006) Was den Schüler zum Menschen macht. Helene-Lange-Schule, Wiesbaden. In: Voß, Reinhard (Hrsg.) *Wir erfinden Schule neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Lehrerbildung*. Weinheim und Basel. S. 201 – 209.
- ALTHOF, WOLFGANG / BAERISWYL, FRANZ / REICH, K. HELMUT (Hrsg.) (1999) *Autonomie und Entwicklung*. Freiburg/Schweiz.
- ALTRICHTER, HERBERT (2000) Handlung und Reflexion bei Donald A. Schön. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.) *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck / Wie / München. S. 201 – 221.
- ALTRICHTER, HERBERT / POSCH, PETER (³1998) Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn.
- ALTRICHTER, HERBERT / POSCH, PETER (⁴2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn.
- AMMICH-QUINN, REGINA (2004) Jojo zählt. Bemerkungen zum Bildungsbegriff und dessen ethischer Verankerung. In: Schavan, Annette (Hrsg.) *Bildung und Erziehung*. Frankfurt. S. 313 – 330.
- ANSELM, REINER (2006) Verändert die Kindertheologie die Theologie? In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) *Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5. Stuttgart. S. 13 – 25.
- ARNOLD, URSULA / HANISCH, HELMUT / ORTH, GOTTFRIED (Hrsg.) (1997) *Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt*. Stuttgart.
- ASSERATE, ASFA-WOSSEN (2003) *Manieren*. Frankfurt.
- ASTINGTON, JANET W. (2000) *Wie Kinder das Denken entdecken*. München.
- AUSTIN, JOHN L. (2002) Zur Theorie der Sprechakte. Zweite Vorlesung. In: Wirth, Uwe (Hrsg.) *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt. S. 63 – 82.

- BALGO, ROLF / VOSS, REINHARD (1999) Wenn das Lernen zum Problem gemacht wird. In: Voß (Hrsg.) *Die Schule neu erfinden*. Neuwied/Kriftel/Berlin. S. 56 – 69.
- BARRETT, JUSTIN L. (2001) Do children experience God as adults do? In: Andresen, Jensine (Hrsg.) *Religion in mind. Cognitive Perspectives On Religious Belief, Ritual and Experience*. Cambridge. S. 173 – 190.
- BARTH, HERMANN (2004) Nur Toren haben keine Manieren. In: EKD (Hrsg.) *Die Manieren und der Protestantismus. Annäherungen an ein weithin vergessenes Thema*. Herausgegeben vom Kirchenamt der EKD. Hannover. S. 41 – 61.
- BAUER, JOACHIM (2006) Spiegelneurone. Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehren und Lernen. In: Caspary, Ralf (Hrsg.) *Lernen und Gehirn. Auf dem Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg. S. 36 – 53.
- BAUMANN, ULRIKE, ENGLERT, RUDOLPH, MENZEL, BRIGITTE, MEYER-BLANCK, MICHAEL, STEINMETZ, AGNES (2005) *Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin.
- BAYER, OSWALD (2005) „Jeder Mensch ist Theologe“ – also auch Kinder? In: ZPT, 57. Jahrgang, Heft 1. S. 3 – 11.
- BECK, ANGELIKA (2006) Denn erstens kommt es anders und zweitens, als man denkt. Zum Problem der Vorbereitung und Planung von Unterricht. In: Voß, Reinhard (Hrsg.) *Wir erfinden Schule neu*. Weinheim. S. 126 – 132.
- BECKER, ULRICH / SCHEILKE, CHRISTOPH (Hrsg.) (1995) *Aneignung und Vermittlung: Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*. Gütersloh.
- BELLAH, ROBERT N. (1970) *Habits of the Heart*. Berkeley.
- BENJAMIN, WALTER (1994) *Berliner Kindheit um neunzehnhundert*. Frankfurt.
- BERG, CHRISTA (1995) Aufwachsen in schwieriger Zeit. In: EKD: *Aufwachsen in schwieriger Zeit: Kinder in Gemeinde und Gesellschaft / Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland*. [Im Auftr. des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland hrsg. vom Kirchenamt der EKD]. Gütersloh. S. 128 – 154.

- BERG, HORST KLAUS (1997) Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte, Modelle, Praxis. Stuttgart.
- BERG, HORST KLAUS (1998) Montessori für Religionspädagogen. Stuttgart.
- BERG, HORST KLAUS (2002) Freiarbeit – Freies Lernen. In: Adam, Gottfried, Lachmann, Reiner. (Hrsg.) Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2; Aufbaukurs. Göttingen.
- BERTELSMANN-STIFTUNG (2007) Religionsmonitor. Kurzbericht. Online-Dokument. <http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/Religionsmonitor.7.1.2008>.
- BEUSCHER, BERND / ZILLESSEN, DIETRICH (1998) Religionspädagogische Versuche, Leben ins Spiel zu bringen. In: dies. Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik. Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 16. Weinheim. S.125 – 135.
- BIEHL, PETER (1973) Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht. In: Kaufmann, Hans-Bernhard (Hrsg.) Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche. Frankfurt.
- BIEHL, PETER (1987) Beruf: Religionslehrer. Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion. In: Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Bd. 2, S. 161 – 194.
- BIEHL, PETER (1989) Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Neukirchen-Vlyun.
- BIEHL, PETER (1993) Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik. Neukirchen-Vlyun.
- BIEHL, PETER (1999) Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vlyun.
- BIEHL, PETER (2002) Didaktische Ansätze für den Religionsunterricht. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Wermke, Michael (Hrsg.) Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen S. 140 – 151.
- BIEHL, PETER (2004) Rezension zu Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hrsg.) (2003) Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik. Leipzig. In: ZPT 56, Heft 1. S. 88 – 90.
- BIEHL, PETER (2005) Kinder erspielen Wahrheit. In: ZPT, 57. Jahrgang, Heft 1. S. 54 – 64.

- BIEHL, PETER / NIPKOW, KARL ERNST (2003) Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive. Münster.
- BISCHOF-KÖHLER, DORIS (1998) Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In: Keller, Heidi (Hrsg.) Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern u.a. S. 319 – 376.
- BITTER, GOTTFRIED / ENGLERT, RUDOLF / MILLER, GABRIELE / NIPKOW, KARL ERNST (Hrsg.) (2002) Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München.
- BIZER, CHRISTOPH (1995) Die Schule hier – die Bibel dort. Gestaltpädagogische Elemente in der Religionspädagogik. In: ders. Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion. Göttingen. S. 31 – 50.
- BIZER, CHRISTOPH (2002) Gestaltungsräume im christlichen Religionsunterricht. In: Wermke, Michael (Hrsg.) Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen. S. 61 – 72.
- BIZER, CHRISTOPH / DEGEN, ROLANS / ENGLERT, RUDOLF / KOHLER-SPIEGEL, HELGA / METTE, NORBERT / RICKERS, FOLKERT / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hrsg.) (2005) Lernen durch Begegnung. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Band 21. Neukirchen-Vluyn.
- BIZER, CHRISTOPH / DEGEN, ROLANS / ENGLERT, RUDOLF / KOHLER-SPIEGEL, HELGA / METTE, NORBERT / RICKERS, FOLKERT / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hrsg.) (2006) Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Band 22. Neukirchen-Vluyn.
- BLAKE, ROBERT V. / MOUTON, JANE SRYGLEY (1986) Verhaltenspsychologie im Betrieb. Der Schlüssel zur Spaltenleistung. Düsseldorf.
- BLESENKEMPER, KLAUS (1998) Gefühle geben zu denken. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 4. S. 254 – 265.
- BODENHEIMER, ARON RONALD (1984) Warum? Von der Obszönität des Fragens. Stuttgart.
- BÖHME, GERNOT (1992) Denken üben. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie. Heft 1. S. 26 – 29.

- BOHNE, GERHARD (³1964) Das Wort Gottes und der Unterricht. (Zuerst 1929, wirkmächtig 1931) Berlin.
- Boschki, Reinholt (1998) Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung der korrelativen Hermeneutik und Praxis.
- BRANDT, MANFRED (1999) Im Zwiegespräch nachdenken. Ein Plädoyer für die kleine Form. In: Schreier, Helmut (Hrsg.) Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule. Bad Heilbrunn. S. 55 – 72.
- BRAUN, ANNA KATHARINA / MEIER, MICHAELA (2004) Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“ In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jahrgang. Heft 4. S. 507 – 520.
- BRECHT, BERTOLT (²01976) Leben des Galilei. Frankfurt.
- BRECHT, BERTOLT (1967) Gesammelte Werke. Frankfurt.
- BREDEKAMP, HORST (2007) Galilei der Künstler. Die Zeichnung, der Mond, die Sonne. Berlin.
- BROMME, RAINER (1992) Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern.
- BROMME, RAINER (2004) Das implizite Wissen des Experten. In: Koch-Priewe, Barbara u.a. (Hrsg.) Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. S. 22 – 47. Identisch mit dem gleichlautenden Kapitel aus Der Lehrer als Experte.
- BROWN, A.L. / DELOACHE, J.S. (1991) Skills, plans, and self-regulation. In: Siegler, Robert S. (1991) Children's thinking: What develops? Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall S. 3 – 36.
- BRÜNING, BARBARA (1999) Grundlagen und Konzepte für das Philosophieren in der Primarstufe. In: Hastedt, Heiner / Thies, Christian (Hrsg.) Philosophieren in der Grundschule. Rostocker Philosophische Manuskripte. Heft 7. Rostock. S. 9 – 31.
- BRÜNING, BARBARA (2000) Philosophieren mit Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.) Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München. S. 131 – 143.
- BRÜNING, BARBARA (2001) Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden, Anregungen. Berlin.
- BUCHER, ANTON (1989) „Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle“. In: Katechetische Blätter 114/1989. S. 654-662.

- BUCHER, ANTON (1990) Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln. Mit einem Geleitwort von Fritz Oser. „Praktische Theologie im Dialog“, Band 5. Fribourg.
- BUCHER, ANTON (1990) Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. St. Ottilien.
- BUCHER, ANTON (1992) Kinder als Theologen? In: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde. S. 19-22. Ein Auszug daraus: ders. (1995) Das Kind als Theologe. In: Entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen, 1/1995. S. 8/9.
- BUCHER, ANTON (1992) Kinder und die Rechtfertigung Gottes? – Ein Stück Kindertheologie. In: Schweizer Schule. S. 7-12.
- BUCHER, ANTON (1992) Bibel-Psychologie: psychologische Zugänge zu biblischen Texten. Stuttgart/ Berlin/Köln.
- BUCHER, ANTON (1994) Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen. In: Merz, Vreni (Hrsg.) Alter Gott für neue Kinder? Freiburg Schweiz. S. 79-100.
- BUCHER, ANTON (1995) Kindbilder: Spiegel der Erwachsenen. In: Religionspädagogische Beiträge 35/1995. S. 57 – 68.
- BUCHER, ANTON (1995) Das Kind: gefügiges Wachs – ein engelgleiches Wesen? In: Groß, Engelbert (Hrsg.) Der Kinderglaube. Donauwörth. S. 8 – 21.
- BUCHER, ANTON (1996) Kinder als Subjekte. In: Concilium. Internationale Zeitschrift für Theologie. S. 141-147.
- BUCHER, ANTON (1996) Den Eigensinn brechen? Den Eigen-Sinn fördern? Von den Grenzen pädagogischer Machbarkeit. In: Rothbacher H. u.a. (Hrsg.) Erfolg und Scheitern. Salzburg. S. 13-29.
- BUCHER, ANTON (1998) Kinder als Ko-Konstrukteure ihrer Wirklichkeit. In: Diakonia 29/1998. S. 311-318.
- BUCHER, ANTON (1999) Entwicklung zur religiösen Mündigkeit. In: Lebendige Katechese 21. S. 7-14.
- BUCHER, ANTON (2000) Glaube im Lebenslauf. Aufwärts in Stufen? Abwärts im Sinkflug? Konstant wie eine Gerade? In: Lebendige Katechese 22. S. 68-72.

- BUCHER, ANTON (2000) Das Weltbild des Kindes. In Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (Hrsg.) Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart. S. 199-215.
- BUCHER, ANTON (2000) Wie eignen sich Kinder und Jugendliche räumliche Umwelt an? Entwicklungspsychologische Skizzen. In: rhs: Religionsunterricht an höheren Schulen. 43. Jahrgang, Heft 3. S. 145 - 154.
- BUCHER, ANTON (2001) Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück. Weinheim und München.
- BUCHER, ANTON (2002) Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: ders., u.a.(Hrsg.) Mittendrin ist Gott. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 1, Stuttgart. S. 9-27.
- BUCHER, ANTON (2003) Da hat der liebe Gott einen Wutanfall gehabt. Gewalttexte in der Bibel: Zwischen Faszination und Trauma. In: ders., u.a. (Hrsg.) Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 2, Stuttgart. S. 64-74.
- BUCHER, ANTON (2004) „Wie lang ist das Jahr? – Acht Kilometer!“ Kind und Zeit: entwicklungspsychologische und kindheitssoziologische Skizzen. In: ders., u.a. (Hrsg.) Zeit ist immer da. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Festtage. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 3, Stuttgart. S. 36-47
- BUCHER, ANTON (2005) „Am liebsten schwinge ich das Weihrauchfass“ Als katholischer Ministrant Kirche erleben. In: ders., u.a. (Hrsg.) Kirchen sind ziemlich christlich. Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 4, Stuttgart. S. 89-94.
- BUCHER, ANTON (2006) Vorwort und Zwischenbilanz. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5. Stuttgart. S. 7 – 11.
- BUCHER, ANTON (2006) Theologisieren und Philosophieren mit Kindern. In: ders. u.a. (Hrsg.) Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5. Stuttgart. S. 147 – 170.

- BUCHER, ANTON (2007) Psychologie der Spiritualität. Handbuch. Weinheim, Basel: Beltz.
- BUCHER, ANTON (2007) Spirituelle Intensiverfahrungen von Kindern. In: ders. u.a. (Hrsg.) Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6. Stuttgart. S. 18 – 36.
- BUCHER, ANTON / REICH, K. HELMUT (Hrsg.) (1989) Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme – Praktische Anwendungen. Freiburg/Schweiz.
- BUCHER, ANTON / REICH, K. HELMUT. (1999) Einleitung zum dritten Teil: Zur Rezeption des religionspädagogischen und religionspsychologischen Werkes von Fritz Oser. In: Althof, Wolfgang / Baeriswyl, Franz / Reich, K. Helmut (Hrsg.) Autonomie und Entwicklung. Freiburg/Schweiz. S. 197- 211.
- BUCHER, ANTON / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hrsg.) (2002) Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 1. Stuttgart.
- BUCHER, ANTON / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hrsg.) (2003) Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 2. Stuttgart.
- BUCHER, ANTON / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hrsg.) (2004) Zeit ist immer da. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 3. Stuttgart.
- BUCHER, ANTON / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hrsg.) (2005) Kirchen sind ziemlich christlich. Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 4. Stuttgart.
- BUCHER, ANTON / MIKLAS, HELENE (2005) (Hrsg.) Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen Religionslehrern in Österreich. Empirische Theologie. Wien.

- BUCHER, ANTON / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN in Verbindung mit KRAFT, FRIEDHELM und SCHWARZ, ELISABETH E. (Hrsg.) (2006) Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5. Stuttgart.
- BUCHER, ANTON / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN in Verbindung mit KRAFT, FRIEDHELM und SCHWARZ, ELISABETH E. (Hrsg.) (2007) Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6. Stuttgart.
- BUCK, ELISABETH (2002) Mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. In: Wermke, Michael (Hrsg.) Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen. S. 96 – 102
- BÜHLER, CHARLOTTE. (1959) Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. ('1933) Göttingen.
- BURK, KARLHEINZ / DE BOER, HEIKE / HEINZEL, FRIEDERIKE. (Hrsg.) (2007) Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt.
- BÜTTNER, GERHARD (2002) Jesus hilft! Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern. Stuttgart.
- BÜTTNER, GERHARD (2002) Wie könnte ein „konstruktivistischer“ Religionsunterricht aussehen? In: Pädagogik und Theologie. Heft 2. S. 155 – 170.
- BÜTTNER, GERHARD (2003) Landkarten des Denkens. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 1. S. 74 – 81.
- BÜTTNER, GERHARD (2005) Religion als evolutionärer Vorteil?! In: Kätchetische Blätter. Heft 1. Themenheft Religionspsychologie. S. 14 – 21.
- BÜTTNER, GERHARD (2006) Strukturen theologischer Argumentation – Versuch einer Kartographie der Kindertheologie. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5. Stuttgart. S. 56 – 68.

- BÜTTNER, GERHARD (Hrsg.) (2006) Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart.
- BÜTTNER, GERHARD (2007) Kinder-Theologie. In: Evangelische Theologie, 67. Jahrgang, Heft 3. S. 216 – 229.
- BÜTTNER, GERHARD / DIETERICH, VEIT-JAKOBUS (Hrsg.) (2000) Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs. Stuttgart.
- BÜTTNER, GERHARD / RUPP, HARTMUT (Hrsg.) (2002) Theologisieren mit Kindern. Stuttgart.
- BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2003) »Eigentlich gibt Gott Verwarnungen, dass sie sich ändern!« Kindertheologische Überlegungen zu »Pädagogik Gottes«. In: Bizer, Christoph u.a (Hrsg.) Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP). Band 19. Neukirchen-Vluyn. S. 145 – 152.
- BÜTTNER, GERHARD / SCHREINER, MARTIN (Hrsg.) (2004) Man hat immer ein Stück Gott in sich. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1, Altes Testament. Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband. Stuttgart.
- BÜTTNER, GERHARD / DIETERICH, VEIT-JAKOBUS (2004) Religion als Unterricht. Ein Kompendium. Göttingen.
- BÜTTNER, GERHARD / BUCHER, ANTON (2005) Kindertheologie – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 1/2005. S. 35-46.
- BÜTTNER, GERHARD / SCHREINER, MARTIN (Hrsg.) (2006) Man hat immer ein Stück Gott in sich. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2, Neues Testament. Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband. Stuttgart.
- BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2006) »He Vater, heil den Mann« Die Heilung des Taubstummen (Mk 7, 31.37) in der Interpretation von Siebenjährigen. In: Büttner, Gerhard / Schreiner, Martin (Hrsg.) Man hat immer ein Stück Gott in sich. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2, Neues Testament. Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband. Stuttgart. S. 85 – 94.
- BUSSMANN, GABRIELE (1988) Stufenmodelle zur Entwicklung religiösen Bewusstseins. Theologische und religionspädagogische Anfragen. In Religionspädagogische Beiträge. 21. S. 30 – 49.

- CALVIN, WILLIAM H. (1993) *Die Symphonie des Denkens*. München.
- CASPARY, RALF (Hrsg.) (2006) *Lernen und Gehirn. Auf dem Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg.
- CLAUSSEN, CLAUS (2000) *Mündliches Erzählen von Kindern*. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.) *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim und München. S. 105 – 116.
- Copei, Friedrich (?1969) *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg.
- CORBINEAU-HOFFMANN, ANGELIKA (1993) *Marcel Proust: A la recherche du temps perdu*. Tübingen.
- CRESS, ULRIKE (2006) *Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile*. In: Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen u.a. S. 365 – 377.
- DERBOLAV, JOSEF (1975) *Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen*. Stuttgart u.a.
- DICK, A. (1982) *Drei transkulturelle Erhebungen des religiösen Urteils. Eine Pilotstudie*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Fribourg.
- DIETERICH, VEIT-JAKOBUS (2007) *Was im Religionsunterricht gelernt werden soll – Konturen einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*. 59. Jahrgang, Heft 2. S. 109 – 120.
- DIETERICH, VEIT-JAKOBUS (2007) *Theologisieren mit Jugendlichen*. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) *Mann kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität*. *Jahrbuch für Kindertheologie*. Band 6. Stuttgart. S. 121 – 137.
- DOHMHEN, CHRISTOPH. / SÖDING, THOMAS. (Hrsg.) (1994) *Eine Bibel – zwei Testamente. Positionen biblischer Theologie*. Paderborn.
- DOLCH, JOSEF (1952) *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. München.
- DOMSGEN, MICHAEL (2005) *Der performative Religionsunterricht – eine neue religionspädagogische Konzeption?* In: *Religionspädagogische Beiträge* 54/2005. S. 31 – 49.
- DOMSGEN, MICHAEL (2007) *Wie Religion bildet – mit Glauben Schule machen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*. 59. Jahrgang, Heft 2. S. 155 – 169.

- DONALDSON, MARGARET C. (1982) Wie Kinder Denken. Bern.
- DÖRNER, DIETRICH (1982) Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: Treiber, Bernhard / Weinert, Franz E. (Hrsg.) Lehr-/Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München. S. 134 – 148.
- DRESSLER, BERNHARD (2002) Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionssabbruch. In: rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen. 45, Heft 1. S. 11 – 19. Wiederabgedruckt in: Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hrsg.) (2003) Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionsspädagogik. Leipzig. S. 152 – 165.
- DRESSLER, BERNHARD (2002) Religiöse Bildung: Warum und Wozu? In: Wermke, Michael (Hrsg.) Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen. S. 22 – 26.
- DRESSLER, BERNHARD (2003) Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder. In: Evangelische Theologie (EvTh) 63. S. 261 – 271.
- DREWS, URSULA / WALLRABENSTEIN, WULF (Hrsg.) (2002) Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie und Praxis. Frankfurt.
- DUBS, ROLF (1995) Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Jahrgang. Heft 6. S. 889 – 903.
- EDELSTEIN, WOLFGANG / KELLER, MONIKA / WAHLEN, K. (1984) Structure and content in social cognition: Conceptual and empirical analysis. In: Child Development 55. S. 1514 – 1526.
- EIDAM, HEINZ / HOYER, TIMO (Hrsg.) (2006) Erziehung und Mündigkeit: bildungsphilosophische Studien. Münster.
- EIGLER, GUNTHER (2006) Textproduzieren als Wissensnutzungs- und Wissenserwerbsstrategie. In: Friedrich, Helmut Felix / Mandl, Heinz (Hrsg.) Handbuch Lernstrategien. Göttingen u.a. S. 187 – 205.
- EKD (1994) Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität; eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. [Im Auftr. des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, hrsg. vom Kirchenamt der EKD, 2003] Gütersloh.

- EKD (1995) Aufwachsen in schwieriger Zeit: Kinder in Gemeinde und Gesellschaft / Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland. [Im Auftr. des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, hrsg. vom Kirchenamt der EKD]. Gütersloh.
- EKD (2003) Kirche, Horizont und Lebensrahmen. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Hannover: Kirchenamt der EKD.
- EKD (2004) Die Manieren und der Protestantismus. Annäherungen an ein weithin vergessenes Thema. Herausgegeben vom Kirchenamt der EKD. Hannover.
- EKD (2005) Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. [Im Auftr. des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, hrsg. vom Kirchenamt der EKD, 2003]. Gütersloh.
- ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND / SCHREINER, PETER (2005) Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln. In: Rothgangel, Martin / Fischer, Dietlind (Hrsg.) Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster.
- ENGELS, EVE-MARIE (1989) Erkenntnis als Anpassung? Eine Studie zur Evolutionären Erkenntnistheorie. Frankfurt.
- ENGLERT, RUDOLPH (2002) Performativer Religionsunterricht!? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schobert. In: rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen. 45, Heft 1. S. 32 – 36.
- ENGLERT, RUDOLPH (2002) Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung. In: Bizer, Christoph u.a. (Hrsg.) Jahrbuch für Religionspädagogik (JRP) Band 18. Neukirchen-Vluyn. S. 233 – 248.
- ENGLERT, RUDOLPH (2005) Was ist Glück? Theologisieren mit Jugendlichen. In: Baumann, Ulrike u.a. Religionsdidaktik. Berlin. S. 57 – 73.
- ENGLERT, RUDOLPH (2005) Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen. In: Baumann, Ulrike u.a. Religionsdidaktik. Berlin. S. 21-34.

- ENGLERT, RUDOLPH (2004) Bildungsstandards für ‚Religion‘: Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: theo-web, Heft 4. S. 2 – 13. Online-Dokument: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02>.
- ENGLHARDT, STEPHAN (1997) Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie. Heinsberg.
- ERNST, BRUNO (2007) Der Zauberspiegel des Maurits Cornelis Escher. Köln.
- EVANGELISCHES KINDERBÜCHLEIN (221968) Wort und Zeugnis, Band 1. Hrsg. vom Herborner Arbeitskreis für evangelische Jugendunterweisung. Frankfurt.
- EVANGELISCHES MEDIENHAUS GMBH (2006) Die Nacht wird hell. DVD-complett. Multimedia-DVD. Stuttgart.
- FEUERBACH, LUDWIG (1976) Das Wesen des Christentums. In: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von E. Thies. Frankfurt.
- FLAVELL, JOHN H. / BOTKIN, PATRICIA T. / FRY, C.L. / WRIGHT, J.W. / JARVIS, P.E. (1968) The development of role-taking and communication skills in children. New York.
- FLECK, LUDWIG (1980) Die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt.
- FÖLLING-ALBERS, MARIA (1997) Kindheitsforschung im Wandel – Eine Analyse der sozialwissenschaftlichen Forschung zur „veränderten Kindheit“. In: Köhnlein, Walter u.a. (Hrsg.) Kinder auf dem Weg zum Verstehen der Welt. Bad Heilbrunn. S. 39 – 54.
- FÖLLING-ALBERS, MARIA / HARTINGER, ANDREAS (2002) Schüler motivieren und interessieren in offenen Lernsituationen. In: Drews, Ursula / Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.) Freiarbeit in der Grundschule. Frankfurt. S. 34 – 51.
- VON FOERSTER, HEINZ (2002) Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissenbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: Voß, Reinhard (Hrsg.) Die Schule neu erfinden. Neuwied / Kriftel / Berlin. S. 14 – 32.
- FOWLER, JAMES W. (1989) Glaubensentwicklung: Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit. München.

- FOWLER, JAMES W. (1991) Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh.
- FREEESE, HANS-LUDWIG (1989) Kinder sind Philosophen. Weinheim.
- FREUD, SIGMUND (1974) Über eine Weltanschauung. In: Studienausgabe. Hrsg. von Mitscherlich, Alexander u.a. Frankfurt.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (1992) Wurferfahrungen im Land der fliegenden Untertassen. In: Grundschule, 24. Jahrgang, Heft 12. S. 32 – 33.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (1994) Vom Bilderbuch zur eigenen Geschichte. In: Praxis Grundschule. Heft 6. S. 43 – 44.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (1996) „Du, ich trau dir was zu!“ Überlegungen zur Lehrerrolle in der freien Arbeit. In: Grundschule. Heft 6. S. 61 – 63.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (1998) Den Kindern das Wort geben. Theologie vom Kind aus. In: Religion heute. Heft 33/März. S. 32 – 39.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (1999) Kreatives Schreiben im Religionsunterricht. In: Religion heute. Heft 38/Juni. S. 80 – 84.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (1999) Religiöses Lernen als Motor der inneren Schulreform – eine Utopie? In: Religion heute. Heft 38/Juni. S. 82 – 83.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (1999) „Jesus sagt: Wenn deine Mutter dich tröstet, ist sie für dich Salz.“ In: entwurf. Heft 1. S. 44 – 47.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2000) „Jesus erzählt immer so gute Geschichten.“ Gleichnisse als Anstoß, mit Kindern über Gott zu reden. In: entwurf. Heft 2. S. 31 – 33.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2001) „Da habe ich den Tod gemalt und da die frohen Gedanken.“ Mit Kindern des Anfangsunterrichts über Tod und Leben nachdenken. In: entwurf. Heft 1/2. S. 26 – 30.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2001) Wer bist du Gott? Eine Unterrichtseinheit für die Klassen 3 – 6. Stuttgart.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2002) »Vielleicht weint Gott dann mit mir, und er will mich trösten...« Wie Gottesvorstellungen von Kindern religionspädagogisch begleitet werden können – Ein Werkstattbericht aus der Lehrerbildung. In: Bucher, Anton u.a.(Hrsg.) Mittendrin ist Gott. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 1, Stuttgart. S. 129 – 138.

- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2003) »Die Menschen werden immer an mich denken, weil ich den Retter zur Welt gebracht habe -« Kinder sehen Maria. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 2. Stuttgart. S. 180 – 185.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2003) Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven. Stuttgart.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2004) Einblicke in die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“. In: karlsruher pädagogische beiträge 57. Karlsruhe. S. 107 – 131. Identisch mit dem gleichlautenden Artikel in Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. Heft 2. S. 76 – 95.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2004) »Ich kann mich auf ihn verlassen, dass er mich beschützt« Unsere erste Tauferinnerungsfeier. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Zeit ist immer da. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 3. Stuttgart. S. 93 – 94.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2004) Kraftstrahl von Gott. Sündenvergebung – ein Thema für die Grundschule! In: entwurf. Heft 4. S. 15 – 19.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2004) „Hat der Teufel Macht über uns? oder: Der fruchtbare Moment in theologischen Gesprächen mit Kindern. In: Loccumer Pelikan. Heft 4. S. 183 – 186.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2005) »Mich kitzelt es überall und ich fühle mich nicht verlassen« - Beten im Religionsunterricht. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Kirchen sind ziemlich christlich. Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 4, Stuttgart. S. 163 – 167.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2005) „Die Bibel gibt viel zum Nachdenken über mein Leben“ In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Kirchen sind ziemlich christlich. Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 4, Stuttgart. S. 198 – 202.

- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2005) „Auf den Herzen der Kinder lag eine andere Frage...“ Videographieren im RU der Grundschule – Chancen für Lehrkräfte und Schüler/innen zur Weiterentwicklung der Gesprächskompetenzen. In: *entwurf.* Heft 1. S. 15 – 18.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2005) Wir geben nicht auf! Die Opferung Isaaks als Unterrichtsversuch in einer vierten Klasse. Thematische Einführung von Hans Maaß. In: *entwurf.* Heft 2. S. 19 – 23.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2005) Die Liebe strahlt in die Dunkelheit. Janusz Korczak als Thema des Religionsunterrichts in der Grundschule. In: *entwurf.* Heft 4. S. 19 – 23.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2006) Die handlungsentlastende Reflexion als Motor der Professionalisierung von Studierenden. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5. Stuttgart. S. 79 – 85.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2006) »Wenn man die Geschichte leist, dann kriegt man Mut...« Über Trauer, Erinnerung und Hoffnung in der Grundschule nachdenken. In: Bizer, Christoph / u.a. (Hrsg.) Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Band 22. Neukirchen-Vluyn. S. 182 – 192.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2006) Der Beitrag des Konstruktivismus zur Qualitätssteigerung theologischer Gespräche mit Kindern im Religionsunterricht. In: Büttner, Gerhard (Hrsg.) Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart. S. 236 – 254.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2007) Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2007) Theologische Gespräche mit Kindern – Chancen und Herausforderungen für die Lehrer/innenausbildung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6. Heft 1. S. 12 – 20.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2007) Forschendes Lernen mit der Bibel in der Grundschule. In: *entwurf.* Heft 2+3. S. 20 – 25.

- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2007) Jahrgangsmischung im Religionsunterricht: Aktuelle Perspektiven. In: Burk, Karlheinz u.a. (Hrsg.) Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt. S. 196 – 208.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / RAUSCHER, CHRISTINE / ZÖBELEY, ANGELIKA (2003) „Diesem Haus ist heute Heil widerfahren“ Kinder gestalten das Haus des Zachäus. In: Müller, Peter (Hrsg.) Welt – Bilder – Welten: Beiträge zum Dialog zwischen Kunst und Theologie. karlsruher pädagogische beiträge. Sonderband 1. Karlsruhe. S. 145 – 157.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (2004) »Kommt alle her, dann werden wir mehr!« Kinder deuten das Pfingstfest. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Zeit ist immer da. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 3. Stuttgart. S. 109 – 116.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / MÜLLER-FRIESE, ANITA (Hrsg.) (2005) Schatztruhe Religion. Materialien für den fächerverbindenden Unterricht in der Grundschule. Teil 1. Stuttgart.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / WEIZENHÖFER, STEFANIE (2005) „Die Liebe strahlt in die Dunkelheit. Janusz Korczak als Thema des Religionsunterrichts in der Grundschule. In: entwurf. Heft 4. S. 19 – 23.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / MÜLLER-FRIESE, ANITA (Hrsg.) (2006) Schatztruhe Religion. Materialien für den fächerverbindenden Unterricht in der Grundschule. Teil 2. Stuttgart.
- FREY, DIETER / GREIF, SIEGFRIED (1994) Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Beltz.
- FREY, DIETER / SPIELMANN, ULRICH (1994) Führung – Konzepte und Theorien. In: Frey, Dieter / Greif, Siegfried (1994) Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim. S. 164 – 173.
- FRICKE, MICHAEL (2005) „Schwierige“ Texte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe. Göttingen.
- FRICKE, MICHAEL (2007) Mit Kindern und Jugendlichen die Bibel teilen. In: entwurf. Heft 2+3. S. 15 – 19.

- FRIEDRICH, HELMUT FELIX / MANDL, HEINZ (Hrsg.) (2006) Handbuch Lernstrategien. Göttingen u.a.
- FRITH, UTA (2001) What framework should we use for understanding developmental disorders? In: *Developmental Neuropsychology*, Nr. 20. S. 555 – 563.
- FRÖHLICH, VOLKER / GÖPPEL, ROLF (Hrsg.) (2003) Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytische Blicke auf die Institution Schule. Reihe „Psychoanalytische Pädagogik“ Band 15. Gießen.
- GADAMER, HANS-GEORG (1986) Wahrheit und Methode. Gesammelte Werke. Band 2. Tübingen.
- GÄRTNER, HANS-JOACHIM / SCHARF, VOLKER (1997) Egg Race. In: Meyer, Meinert A. / Otto, Gunter / Rampillon, Ute / Terhard, Ewald (Hrsg.) *Lernmethoden - Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit*. Friedrich Jahresheft XV/1997. Seelze. S. 77 - 79.
- GAUGER, JÖRG (Hrsg.) (2006) Bildung der Persönlichkeit. Im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung. Freiburg.
- GEHM, THEO (1994) Kommunikation im Beruf. Hintergründe, Hilfen, Strategien. Weinheim.
- GERGEN, KENNETH J. (2002) Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktionismus. Stuttgart.
- GERSTENMAIER, JOCHEN / MANDL, HEINZ (1995) Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 6. S. 867 – 888.
- GIACONIA, ROSE M. / HEDGES, L.V. (1982) Identifying features of effective open education. In: *Review of Educational Research*. 52. Jahrgang. Heft 4. S. 579 – 602.
- GIESEKE, HERMANN (Hrsg.) (1977) Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München.
- GILLIGAN, CAROL (2000) Moralische Orientierung und moralische Entwicklung. In: Büttner, Gerhard / Veit-Jakobus, Dieterich (Hrsg.) *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*. Stuttgart. S. 79 – 100.

- GIRMES, RENATE (2006) Lehrprofessionalität als Beitrag zur intergenerativen Kommunikation in einer demokratischen Gesellschaft. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.) *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Paderborn. S. 59 – 80.
- VON GLASERFELD, ERNST (1997) *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt.
- VON GLASERFELD, ERNST (1997) *Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Heidelberg.
- VON GLASERFELD, ERNST (2002) Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen. In: Voß, Reinhard (Hrsg.) *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied/Kriftel. S. 26 – 32.
- VON GOETHE, JOHANN WOLFGANG (1977) *Die Wahlverwandtschaften*. In: *Sämtliche Werke*, Band 9. Zürich.
- GÖTZ, THOMAS / LOHRMANN, K / GANSER, BERND / HAAG, LUDWIG (2005) Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? *Empirische Pädagogik* 19 (4). S. 342 – 360.
- GÖTZELMANN, ARND (2003) Die Bildungsverantwortung evangelischer Kindertagesstätten. In: *Praktische Theologie*. 38. Jahrgang. Heft 1. Evangelische Bildungsverantwortung –neue Herausforderungen. S. 41 – 52.
- GOLEMAN, DANIEL (1997) *Emotionale Intelligenz*. München.
- GRECA, RAINER (2001) Lernen lernen – eine Herausforderung für die Schule als soziale Organisation. In: Lemnitzer, Konrad / Wiater, Werner (Hrsg.) *Die Entwicklung einer Lehr- und Lernkultur erfordert eine kompetente Lehrkraft*. Seelze-Velber. S. 35 – 45.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (1998) *Religionspädagogik*. Berlin.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2005) *Fachdidaktik Religion*. Göttingen.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2007) „Religiöse Kompetenzen“ oder „Befähigung zum Christsein“ als Bildungsziel des Religionsunterrichts? In: ZPT. Heft 1. S. 64 – 76.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN / LÜCK, CHRISTHARD (2006) *Religion in der Grundschule. Ein Kompendium*. Göttingen.
- GROM, BERNHARD (1989) Zurück zum alten Mann mit Bart? Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität“. In: *Katechetische Blätter* 114. S. 740 – 743.

- GUTHRIE, STEWARD (2001) Why gods? A cognitive theory. In: Andresen, Jensine (Hrsg.) Religion in mind. Cognitive Perspectives On Religious Belief, Ritual and Experience. Cambridge. S. 94 – 111.
- HAAG, LUDWIG (2006) Erfolgreicher Gruppenunterricht auf der Basis von Lehrerwissen und Lehrerhandeln. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.) Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn. S. 179 – 192.
- HAGSTEDT, HERBERT (1999) Läßt sich die Kinderphilosophie didaktisieren? In: Schreier, Helmut (Hrsg.) Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule. S. 113 – 122.
- HAGSTEDT, HERBERT (2007) Unterricht im Unterricht: Wenn Kinder lernen können. In: Burk, Karlheinz u.a. (Hrsg.) Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt. S. 55 – 63.
- HALBFAS, HUBERTUS (?1969) Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht. Düsseldorf.
- HALBFAS, HUBERTUS (1982) Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf.
- HANISCH, HELMUT (1996) Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7-16 Jahren. Stuttgart / Leipzig.
- HANISCH, HELMUT (2006) Diakonisch-soziales Lernen als Impuls zur Persönlichkeitsentwicklung. In: Adam, Gottfried u.a. : Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens. Stuttgart. S. 43 – 55.
- HANISCH, HELMUT (2007) Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis. Göttingen.
- HANISCH, HELMUT / BUCHER, ANTON (2002) Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen. Göttingen.
- HÄRLE, WILFRIED (1999) Religion als Horizont und Element der Bildung. In: Scheilke, Christoph Th. / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) Religion, Ethik, Schule: bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster u.a. S. 249 – 262.

- HÄRLE, WILFRIED (2004) Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes. In: Nipkow, Karl Ernst / Elsenbast, Volker / Kast, Werner (Hrsg.) Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen. Reihe: Schule in evangelischer Trägerschaft. Band 3. Münster u.a. S. 69 – 82.
- HÄRLE, WILFRIED (2004) Was haben Kinder in der Theologie verloren? In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Zeit ist immer da. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Festtage. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 3, Stuttgart. S. 11 – 27.
- HÄRLE, WILFRIED (2007) Dogmatik. Berlin/New York.
- HARRIS, PAUL L. (2000) On Not Falling Down To Earth. Children's Metaphysical Questions. In: Rosengreen, K.S.
- HARZ, FRIEDER (2006) Kinder und Religion. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber.
- HASTEDT, HEINER / THIES, CHRISTIAN (Hrsg.) (1999) Philosophieren in der Grundschule. Rostocker Philosophische Manuskripte. Heft 7. Rostock.
- HEINEMANN, HORST (2002) Mit Kindern über Gott und die Welt nachdenken. Philosophie als Alternative zu Religion und LER? In: Schneider-Wölfinger, Isabel / Viertel, Matthias (Hrsg.) Philosophieren mit Kindern als vierte Kulturtechnik. Hofgeismarer Protokolle 326. Hofgeismar. S. 71 – 82.
- HEINZEL, FRIEDERIKE (1999) Lernen durch Gespräche führen. In: Hempel, Marlies (Hrsg.) Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule. Baltmannsweiler. S. 176 – 189.
- HEINZEL, FRIEDERIKE (Hrsg.) (2000) Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München.
- HEINZEL, FRIEDERIKE (2000) Einleitung. In: dies. (Hrsg.) Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München. S. 17 – 20.
- HEINZEL, FRIEDERIKE (2000) Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: dies. (Hrsg.) Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München. S. 21 – 35.
- HEINZEL, FRIEDERIKE (2000) Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: dies. (Hrsg.) Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München. S. 117 – 130.

- HEMPEL, MARLIES (Hrsg.) (1999) Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule. Baltmannsweiler.
- von HENTIG, HARTMUT (1995) Die Menschen stärken, die Sachen klären: ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart.
- von HENTIG, HARTMUT (1999) Bildung. Ein Essay. Weinheim.
- von HENTIG, HARTMUT (2004) Ein Maßstab für Bildung. In: Schavan, Annette (Hrsg.) Bildung und Erziehung. Frankfurt. S. 291 – 313.  
[Aufsatz aus: H.v.H. (2003) Die Schule neu denken. Weinheim.]
- HERING, JOCHEN (2004) Die Welt frag-würdig machen. Philosophisches Nachdenken mit Kindern im Grundschulalter. Baltmannsweiler.
- HERLT, SUSANNE / SCHAARSCHMIDT, UWE (2006) Fit für den Lehrberuf. Fragebogen zur Selbsteinschätzung. Online-Dokument. [www.ddb.de/ddb-beamtenbund-2006/dbb-pdf-Fragebogen\\_Fit.pdf](http://www.ddb.de/ddb-beamtenbund-2006/dbb-pdf-Fragebogen_Fit.pdf). 10.1.2008.
- HEROK, STEFAN (2006) Moralisch, missionarisch, mystisch...Oder: Von einem, der auszog nicht mehr das Fürchten zu lehren. In: Bizer, Christoph u.a. (Hrsg.) Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), Band 22. S. 23 – 26.
- HERRMANN, ULRICH (2006) Lernen findet im Gehirn statt. Die Herausforderungen der Pädagogik durch die Gehirnforschung. In: Caspary, Ralf (Hrsg.) Lernen und Gehirn. Auf dem Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg. S. 85 – 98.
- HILGER, GEORG (2006) Vorstellungen und Träume von einem guten Religionsunterricht. In: Bizer, Christoph / u.a. (Hrsg.) Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Band 22. Neukirchen-Vluyn. S. 34 – 38.
- HILGER, GEORG / REILLY, GEORGE (Hrsg.) (1993) Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München.
- HILGER, GEORG / RITTER, WERNER H. (2006) Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München / Stuttgart.
- HOFMANN, BEATE (2007) Ist Diakonie lehrbar? In: Loccumer Pelikan. Heft 1. Online-Dokument. <http://www.rpi-loccum.de.18.10.2007>. Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden.

- HORNSTEIN, WALTER (1974) Kindheit – Jugend. In: Wulf (Hrsg.) Wörterbuch der Erziehung. München. S. 316 – 321.
- HORSTER, DETLEF (1994) Das sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen.
- HÖSSLE, CORINNA / MICHALIK, KERSTIN (Hrsg.) (2005) Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler.
- HOYER, TIMO (2006) Erziehungsziel Mündigkeit. Eine problemgeschichtliche Skizze. In: Eidam, Heinz / Hoyer, Timo (Hrsg.) Erziehung und Mündigkeit: bildungsphilosophische Studien. Münster. S. 9 – 32.
- HUBER, WOLFGANG (2004) Manieren als Thema evangelischer Verständigung. In: EKD (Hrsg.) Die Manieren und der Protestantismus. Annäherungen an ein weithin vergessenes Thema. Herausgegeben vom Kirchenamt der EKD. Hannover. S. 7 – 15.
- HUBER, WOLFGANG / FRIEDRICH, JOHANNES / STEINACKER, PETER (Hrsg.) (2006) Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh.
- HÜGLI, ANTON / THURNHERR, Urs (Hrsg./eds.) (2006) Ethik und Bildung. Ethique et formation. Reihe Hodos – Wege bildungsbezogener Ethikforschung in Philosophie und Theologie. Band 4. Frankfurt.
- HULL, JOHN M. (1997) Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende. Gütersloh.
- HÜLST, DIRK (2000) Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In: Heinzel, Friederike (Hrsg.) Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München. S. 37 – 57.
- HUSMANN, BÄRBEL (2004) Religionspädagogik und Konstruktivismus. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 47. Heft 2. S. 72 – 78.
- HÜTHER, GERALD (2004) Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jg., Heft 4. S. 487 – 495.
- HÜTHER, GERALD (2006) Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelungene Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Caspary, Ralf (Hrsg.) Lernen und Gehirn. Auf dem Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg. S. 70 – 84.

- IRLE, MARTIN (Hrsg.) (1969) Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Neuwied.
- JANK, WERNER / MEYER, HILBERT (52005) Didaktische Modelle. Berlin.
- KAISER, ASTRID (2003) Computereinsatz in einer mädchen- und jungen-gerechten Grundschule. In: Grundschule. Heft 1. S. 25 – 28.
- KAMMEYER, KATHARINA (2002) »Ich weiß, dass Gott warm ist« - Gottesbilder blinder Kinder. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) (2002) Mit-tendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 1. Stuttgart. S. 79 – 94.
- KAMMEYER, KATHARINA (2006) Ist Beten nur ein frommer Wunsch? In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5. Stuttgart. S. 111 – 123.
- KAMPERT, OTMAR (2005) Im Spiel verborgen ist eine Welt. In: Katecheti-sche Blätter 1/2005. Themenheft Religionspsychologie. S. 38 – 43.
- KANT, IMMANUEL (1960) Werke. Herausgegeben von Wilhelm Weische-del. Darmstadt.
- KAUFMANN, HANS-BERNHARD (1966) Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeit-gemäße Didaktik des Religionsunterrichts. In: Loccumer Proto-kolle 12/1966. S. 37 – 39. und wieder aufgelegt in: ders. (Hrsg.) (1973) Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche. Frankfurt. S. 23 – 27.
- KAUFMANN, HANS-BERNHARD (Hrsg.) (1973) Streit um den problemori-entierten Unterricht in Schule und Kirche. Frankfurt.
- KAWOHL, ELISABETH (1929) Die kindliche Frage. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Ergänzungsheft Reihe A, Heft 4. Münster.
- KEGAN, ROBERT (1991) Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München.
- KEGLER, ULRIKE (2006) Schulentwicklung und Eigensinn. Die Montesso-ri-Gesamtschule in Potsdam. In: Voß, Reinhard (Hrsg.) Wir er-finden Schule neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Leh-erbildung. Weinheim/Basel. S. 182 – 190.
- KELLER, HEIDI (Hrsg.) (1998) Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern u.a.

- KELLER, MONIKA (1979) Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Stuttgart.
- KITTEL, HEMUTH (1947) Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung. Wolfenbüttel-Hannover.
- KLAFKI, WOLFGANG (1959) Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.
- KLAFKI, WOLFGANG (1985) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/ Basel.
- KLAFKI, WOLFGANG (1998) Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen. In: Braun, Karl-Heinz (Hrsg.) Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt. Opladen. S. 145 – 208.
- KLAFKI, WOLFGANG (1999) Braucht eine gute Schule einen neuen Unterrichtsbereich LER? In: Grözinger, Karl Erich / Gladigow, Burkhard / Zinser, Hartmut (Hrsg.) Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER – Ethik – Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft. Berlin. S. 197 – 209.
- KLAUER, KARL JOSEF (2004) Förderung des induktiven Denkens und Lernens. In Lauth, Gerhard W. / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim. (Hrsg.) Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen. S. 187 – 196.
- KLIE, THOMAS (2003) Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht. Loccumer Pelikan, Heft 4. S. 171 – 177. Zugleich Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden. <http://www.rpi-loccum.de>. 30.08.2007.
- KLIE, THOMAS (2006) Religion zu lernen geben: das Wort in Form bringen. In: Loccumer Pelikan, Heft 3. Zugleich Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden. <http://www.rpi-loccum.de>. 30.08.2007.
- KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hrsg.) (2003) Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik. Leipzig.

- KLIEMANN, PETER (2006) Religionsunterricht kann gelingen. In: Bizer, Christoph / u.a. (Hrsg.) Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Band 22. Neukirchen-Vluyn. S. 163 – 173.
- KLIEME, ECKHARD. u.a. (2003) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin. Online-Recherchen über) [www.dipf.de](http://www.dipf.de) und [www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) 26.9.2007.
- KOCH-PRIEWE, BARBARA / KOLBE, FRITZ-ULRICH / WILDT, JOHANNES (Hrsg.) (2004) Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- KÖHNLEIN, WALTER / MARQUARD-MAU, BRUNHILDE / SCHREIER, HELMUT (Hrsg.) (1997) Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt. Bad Heilbrunn.
- KOHLBERG, LAWRENCE (1995) Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA (2007) Was ist guter Unterricht? In: Katechetische Blätter 132. S. 238 – 240.
- KÖRTNER, ULRICH (2006) Einführung in die theologische Hermeneutik. Darmstadt.
- KOUNIN, JACOB S. (1976) Techniken der Klassenführung. Stuttgart.
- KRAFT, FRIEDHELM (2004) „Theologisieren mit Kindern“ – ein neues didaktisches Leitbild für den Religionsunterricht der Grundschule? In: Theologische Beiträge, 35. Jahrgang. Heft 2. S. 81 – 91.
- KRAFT, FRIEDHELM (2004) „Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“ – Der Kirchentag lädt ein zum „Theologisieren“ (Nicht nur) mit Kindern. In: Loccumer Pelikan. Heft 4. S. 171 – 174.
- KRAFT, FRIEDHELM (2005) Quo vadis Religionspädagogik? Eine Standortbestimmung aus Sicht der Kindertheologie. In: Loccumer Pelican. Heft 4. Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden. <http://www.rpi-loccum.de.30.08.2007>.

- KRAFT, FRIEDHELM (2007) Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht – zwei didaktische Ansätze bzw. Leitbilder für den Religionsunterricht im Widerstreit? In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) *Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität.* Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6. Stuttgart. S. 111 – 120.
- KRON, FRIEDRICH W. (1999) *Wissenschaftstheorie für Pädagogen.* München / Basel.
- KROPAČ, ULRICH (2006) »Kindertheologie«: eine neue Formel auf dem Prüfstand. In: *Katechetische Blätter* 131. S. 86 – 92.
- KRÜSSEL, HERMANN (1999) Unterricht als Konstruktion. In: Voß, Reinhard (Hrsg.) *Die Schule neu erfinden.* Neuwied/Kriftel/Berlin. S. 92 – 104.
- KUHN, THOMAS S. (1976) *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen.* Frankfurt.
- KULD, LOTHAR (1997) Wie ein Kind Religion versteht. In: *Karlsruher pädagogische Beiträge* 43. S. 80 – 83.
- KUNSTMANN, JOACHIM (2004) *Religionspädagogik.* Tübingen.
- KURZ, WOLFRAM K. (2002) Meditation. In: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (2002) *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1, Basisband.* Göttingen. S. 350 - 365.
- LACHMANN, RAINER (2002) Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens. In: Bitter u.a. (Hrsg.) *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe.* München. S. 435 – 439.
- LACHMANN, RAINER (2002) Gesprächsmethoden im Religionsunterricht. In: ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hrsg.) (2002) *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1, Basisband.* Göttingen. S. 113-136.
- LACHMANN, RAINER (2004) Gott. In: Lachmann/Adam/Ritter, Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Göttingen. S. 108 – 123.
- LACHMANN, RAINER / ADAM, GOTTFRIED / RITTER, WERNER H. (2004) Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Göttingen.

- LÄMMERMANN, GODWIN (2005) Religionsdidaktik. Bildungstheoretische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung. Stuttgart.
- LÄMMERMANN, GODWIN (2005) Schulzeit. In: ders. / Naurath, Elisabeth / Pohl-Patalong, Uta (2005) Arbeitsbuch Religionspädagogik. Gütersloh. S. 135 – 210.
- LÄMMERMANN, GODWIN / NAURATH, ELISABETH / POHL-PATALONG, UTA (2005) Arbeitsbuch Religionspädagogik. Gütersloh.
- LANGFELDT, HANS-PETER (2006) Psychologie für die Schule. Weinheim/ Basel.
- LAUBI, WERNER / FUCHSHUBER, ANNEGERT (1994) Kinderbibel. Lahr.
- LEMIEUX, MICHELLE (1996) Gewitternacht. Weinheim/Basel.
- LEMNITZER, KONRAD / WIATER, WERNER (Hrsg.) (2001) Die Entwicklung einer Lehr- und Lernkultur erfordert eine kompetente Lehrkraft. Seelze-Velber.
- LENZEN, DIETER (1997) Kind. In: Wulf, Christoph (Hrsg.) Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel. S. 367 – 378.
- LEONHARD, SILKE (2006) Wie lernen und lehren wir Religion? Stilistische Aspekte eines (Performativen) Religionsunterrichts. In: Stil als Zeichen. Funktionen – Brüche – Inszenierungen. Beiträge des 11. Internationalen Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Semiotik (DGS) vom 24.-26. Juni 2005 an der Europa-Universität Viadrina. Frankfurt (Oder) (Universitätsschriften – Schriftenreihe der Europa-Universität Viadrina, Band 24). Online-Dokument. 30.08.2007.
- LEONHARD, SILKE / KLINE, THOMAS (2003) Performative Religionspädagogik. Religion leiblich und räumlich in Szene setzen. In: dies. (Hrsg.) Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik. Leipzig. S. 7 – 16.
- LEVINAS, EMMANUEL (1983) Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. München.
- LEVINAS, EMMANUEL (1989) Die Zeit und der Andere. Hamburg.
- LEWIN, KURT (1963) Die Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern / Stuttgart.

- LICHTENBERG, GEORG CHRISTOPH (1984) Sudelbücher. Frankfurt.
- LINDEMANN, HOLGER (2006) Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München.
- LINDNER, HEIKE (?2005) Wie hast du's mit der Religion? In: Rothgangel, Martin / Fischer, Dietlind (Hrsg.) Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster. S. 54 – 67.
- LIPMAN, MATTHEW (1991) Thinking in Education. Cambridge / New York.
- LIPOWSKY, FRANK (1999) Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 795. Frankfurt a.M. u.a.
- LIPOWSKY, FRANK (2002) Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, Ursula / Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.) Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt. S. 126 –159.
- LITT, THEODOR (1968) Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung. Bonn.
- LOHMANN, KARL REINHARD / SCHMIDT, THOMAS (Hrsg.) (1998) Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung. Frankfurt.
- LUCKMANN, THOMAS (1981) Einige Überlegungen zu Alltagswissen und Wissenschaft. In: Pädagogische Rundschau. 35. Jahrgang. Heft 2/3. S. 91 –109.
- MÄHLER, CLAUDIA (1995) Weiß die Sonne, daß sie scheint? Eine experimentelle Studie zur Deutung animistischen Denkens von Kindern. Münster/New York.
- MÄHLER, CLAUDIA (1999) Naive Theorien im kindlichen Denken. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 31 (2). S. 53 – 66.
- MANDL, HEINZ / FRIEDRICH, HELMUT FELIX (Hrsg.) (2006) Handbuch Lernstrategien. Göttingen u.a.
- MÄRCHEN AUS TAUSENDUNDEINER NACHT (o. J.) Ausgewählt und bearbeitet von Günter Adrian. Buch-Nr. 0531'1080. Gütersloh.
- MÄRCHEN DER GEBRÜDER GRIMM (o. J.) mit Illustrationen von Horst Lemke. Buch-Nr. 891'1000. Gütersloh.

- MARKOWITSCH, HANS-JOACHIM (2002) *Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen*. Darmstadt.
- MARTENS, EKKEHARD (1979) *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover.
- MARTENS, EKKEHARD (1990) *Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*. Hannover.
- MARTENS, EKKEHARD (1998) *Philosophicum elementare. Zur (Wieder-) Einführung von Philosophie in der Lehrerbildung*. In: Lohmann, Karl Reinhard / Schmidt, Thomas (Hrsg.) *Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung*. Frankfurt. S. 196 – 208.
- MARTENS, EKKEHARD (1999) *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart.
- MARTENS, EKKEHARD (2003) *Vom Staunen oder: Die Rückkehr der Neugier*. Leipzig.
- MARTENS, EKKEHARD (2003) *Methoden des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover.
- MARTENS, EKKEHARD (2005) *Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten*. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) *Kirchen sind ziemlich christlich. Jahrbuch für Kindertheologie*. Band 4. Stuttgart. S. 12 – 28.
- MARX, HARALD. (1997) *Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Literaturüberblick*. In: Weinert Franz E. / Helmke Andreas (Hrsg.) *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim. S. 85 – 111.
- MAURER, ERNSTPETER (2006) »Da muss man auch diese Kraft dann spüren, wenn sie zu einem will« - Kinder deuten das Pfingsterlebnis. In: Büttner, Gerhard / Schreiner, Martin (Hrsg.) *Man hat immer ein Stück Gott in sich. Mit Kindern biblische Geschichten deuten*. Teil 2, Neues Testament. *Jahrbuch für Kindertheologie*, Sonderband. Stuttgart. S. 217 – 228.
- MEIER, HEINRICH / PLOOG, DETLEF (1997) *Der Mensch und sein Gehirn*. München.
- MENDL, HANS (2003) *Religiöses Wissen – was, wie und für wen?* In: Kat-Bl., 128. Jg., Heft 5. S. 318 – 325.
- MENDL, HANS (Hrsg.) (2005) *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*. Münster.

- MENDL, HANS (2005) Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung. In: ders. (Hrsg.) Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster. S. 9 – 28.
- MENDL, HANS (2005) Konstruktivistische Religionsdidaktik. Anfragen und Klärungsversuche. In: ders. (Hrsg.) Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster. S. 29 – 47.
- MENDL, HANS (2005) Ein Zwischenruf: Kondtruktivismus, Theologie und Wahrheit. In: ders. (Hrsg.) Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster. S. 177 – 187.
- MENDL, HANS (2007) Religion(sunterricht) inszenieren – eine Gratwanderung. Online-Dokument. [http://www.service.bistumlimburg.de/ifrr/beitraege12007\\_5html](http://www.service.bistumlimburg.de/ifrr/beitraege12007_5html). 30.08.2007.
- MENDL, HANS / SITZBERGER, RUDOLF (2005) Konstruktivistisch unterrichten lernen. In: Mendl, Hans (Hrsg.) Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster. S. 213 – 227.
- MENZEL, RANDOLF / ROTH, GERHARD (1996) Verhaltensbiologische und neuronale Grundlagen. In: Roth, Gerhard (Hrsg.) Kopf-Arbeit: Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen. Heidelberg. S. 239 – 277.
- METTE, NORBERT (2007) Der Godly-Play-Ansatz von Jerome W. Berryman in der Perspektive der Kindertheologie. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6. Stuttgart. S. 80 – 90.
- METTE, NORBERT / SCHWEITZER, FRIEDRICH (2002) Neuere Religionsdidaktik im Überblick. In: Jahrbuch für Religionspädagogik, Band 18. S. 21 – 40.
- MEYER, HILBERT (1<sup>1</sup>2000) UnterrichtsMethoden II. Frankfurt.
- MEYER, HILBERT / MEYER, MEINERT A. (2006) Frontalunterricht gestalten. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.) Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn. S. 155 – 177.
- MEYER, MEINERT A. / OTTO, GUNTER / RAMPILLON, UTE / TERHARD, EWALD (Hrsg.) (1997) Lernmethoden - Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft XV/1997. Seelze.

- MEYER-BLANCK, MICHAEL (2005) Religion im Kanon der anderen Fächer. In: Baumann, Ulrike u.a. Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin. S. 35 – 47.
- MEYER-BLANCK, MICHAEL (2005) Wie finde ich Anerkennung? Christologie elementar. In: BAUMANN, Ulrike u.a. Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin. S. 74 - 95.
- MIETZEL, GERMAR (1992) Wege in die Psychologie. Stuttgart / Dresden.
- MILLS, SARAH (2007) Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis. München.
- MÖLLER, JENS / KÖLLER, OLAF (Hrsg.) (1996) Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim.
- MONTADA, LEO (1995) Morale Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (1995) Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim. S. 863 – 894.
- MONTESORI, MARIA (1980) Kinder sind anders. Frankfurt.
- MÜHLHAUSEN, ULF (2007) Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen. Baltmannsweiler.
- MÜLLER, PETER (2003) »Da mussten die Leute erst nachdenken...« Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 2. Stuttgart. S. 19 – 30.
- MÜLLER, PETER (2007) Godly Play – hermeneutisch, exegetisch und religionspädagogisch betrachtet. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6. Stuttgart. S. 91 – 102.
- MÜLLNER, ILSE (2006) Das hörende Herz. Stuttgart.
- NEBER, HEINZ (2006) Fragenstellen. In: Friedrich, Helmut Felix / Mandl, Heinz (Hrsg.) Handbuch Lernstrategien. Göttingen u.a. S. 50 – 58.
- NELSON, LEONARD (1996) Die sokratische Methode. Kassel.
- NEUBERGER, OSWALD (1976) Führungsverhalten und Führungserfolg. Berlin.
- NEUBERGER, OSWALD (1977) Organisation und Führung. Stuttgart.
- NEUWEG, GEORG HANS (Hrsg.) (2000) Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck / Wie / München.

- NEVELING, ALEXANDER (2008) Kollegiale Evaluation. Online-Dokumentation. [www.kollegiale-evaluation.de](http://www.kollegiale-evaluation.de). 14.02.2008.
- NEWBERG, ANDREW / D'AQUILI, EUGENE / RAUSE, VINCE (2003) Der gedachte Gott. Wie Glaube im Gehirn entsteht. München / Zürich.
- NIEHL, FRANZ WENDEL / THÖMMES, ARTHUR (2005) 212 Methoden für den Religionsunterricht. München.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH (1969) Die fröhliche Wissenschaft. In: Werke in drei Bänden. Hrsg. von Karl Schlechta. München.
- NIPKOW, KARL ERNST (1982) Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen. Gütersloh.
- NIPKOW, KARL ERNST (1986) Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Katechetische Bätter 111. S. 600 – 608.
- NIPKOW, KARL ERNST (1998) Bildung in einer pluralen Welt. Band 1: Moralphädagogik im Pluralismus. Gütersloh.
- NIPKOW, KARL ERNST (1998) Bildung in einer pluralen Welt. Band 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh.
- NIPKOW, KARL ERNST (2002) Kinder und Jugendliche und der Glaube an Gott. In: Wermke, Michael (Hrsg.) Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen. S. 44 – 51.
- NIPKOW, KARL ERNST (2004) Wünsche an eine zukunftsfähige Religionspädagogik aus wissenschaftlicher Sicht. In: Schweitzer, Friedrich / Schlag, Thomas (Hrsg.) Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Gütersloh und Freiburg. S. 53 – 70.
- NIPKOW, KARL ERNST / SCHWEITZER, FRIEDRICH (1991) (Hrsg.) Religionspädagogik: Texte zur Evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Band 1 von Luther bis Schleiermacher. (Theologische Bücherei; Bd. 84: Studienbücher.) München.
- NIPKOW, KARL ERNST / ELSENBAST, VOLKER / KAST, WERNER (Hrsg.) (2004) Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen. Reihe: Schule in evangelischer Trägerschaft. Band 3. Münster.
- NUSSBAUM, FRANZ (2002) Philosophieren in der Sonderschule. In: Schneider-Wölfinger, Isabel / Viertel, Matthias (Hrsg.) Philosophieren mit Kindern als vierte Kulturtechnik. Hofgeismarer Protokolle 326. Hofgeismar. S. 47 – 69.

- OBERTHÜR, RAINER (1988) Sehen lernen. Unterricht mit Bildern Relin-dis Agethens aus dem Grundschulwerk von Hubertus Halbfas. 2. Examensarbeit. Essen.
- OBERTHÜR, RAINER (1991) Kinderfragen – Kindergedanken. Religionspädagogische Arbeitshilfe Nr. 50. Aachen: Katechetisches Institut.
- OBERTHÜR, RAINER (1992) „... wer nicht fragt, bleibt dumm!“ ,Philosophieren mit Kindern‘ als Impuls für den Religionsunterricht. In: Katechetische Blätter 117. S. 783 – 792.
- OBERTHÜR, RAINER (1993) Staunen – Fragen – Nachdenken – Sprechen. In: EuS 4 (1993). S. 417.
- OBERTHÜR, RAINER (1993) Religion mit Kindern. Für einen kindergerichteten Religionsunterricht in der Grundschule. In: Hilger, Georg / Reilly, George (Hrsg.) Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München. S. 287 – 296.
- OBERTHÜR, RAINER (1995) „Wieso heißt Gott Gott?“ Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht . In: Schweitzer, Friedrich / Faust-Siehl, Gabriele (Hrsg.) (1995) Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Hannover. S. 229 – 238.
- OBERTHÜR, RAINER (1995) Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, unter Mitarbeit von Alois Mayer. München.
- OBERTHÜR, RAINER (1995) „Wer fragt, weiß schon was!“ Fragenorientiertes Lernen im Religionsunterricht mit Kindern. In: Die Grundschulzeitschrift 90. Heft 12. S. 50 – 54.
- OBERTHÜR, RAINER (1995) Nachdenken und Fragen mit Kindern. In: Katechetische Blätter 120. S. 879 – 881.
- OBERTHÜR, RAINER (1997) Philosophie und Theologie von und mit Kindern. In: Katechetische Blätter 122, 1997. S. 411/12.
- OBERTHÜR, RAINER (1997) Fragen und Nachdenken mit Kindern. Neue Impulse auf dem Weg zu einer Religionspädagogik der Frage. Religionspädagogische Arbeitshilfe Nr. 65. Aachen: Katechetisches Institut.
- OBERTHÜR, RAINER (1998) Mit den Kindern die Fragen aushalten. Religiöses Lernen am Beispiel des Umgangs mit der ,Gewitternacht-Kartei‘. In: Christlich Pädagogische Blätter Heft 3. S. 130 – 136.

- OBERTHÜR, RAINER (1998) Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. München; <sup>4</sup>2004.
- OBERTHÜR, RAINER (2000) Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen. München; <sup>3</sup>2003.
- OBERTHÜR, RAINER (2002) Umgang mit Bibelwort-Karteien. In: Adam, Gottfried, Lachmann, Rainer (Hrsg.) Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2; Göttingen. S. 192-199. S. 198.
- OBERTHÜR, RAINER (2002) „Ohne Fragen würde der Religionsunterricht nicht entstehen“. In: Wermke, Michael (Hrsg.) Aus gutem Grund: Religionsunterricht; Göttingen. S. 155 – 167.
- OBERTHÜR, RAINER (2002) Neles Buch der großen Fragen. Eine Entdeckungsreise zu den Geheimnissen des Lebens. München; <sup>4</sup>2005.
- OBERTHÜR, RAINER (2002) „Das Staunen Gottes ist in uns selber“ Kinder erfahren sich im Fragen nach Gott und Gott im Fragen nach sich. In; Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 1. Stuttgart. S. 95 – 104.
- OBERTHÜR, RAINER (2004) „Neles Buch der großen Fragen“. Über die Entstehung eines philosophisch-theologischen Entdeckungsbuches für Kinder und mit Kindern. In: Info. Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer Bistum Limburg. 33. Jahrgang, Heft 2. S. 83 – 87.
- OBERTHÜR, RAINER / unter Mitwirkung von MEYER, ALOIS (2004) 1 und 1 und 1 gleich »eins«? In: Katechetische Blätter 129. S. 174 – 181.
- OBERTHÜR, RAINER (2006) „Wo ist das Kind, das ich gewesen?“ In: Katechetische Blätter 131. S. 82 – 85.
- OBERTHÜR, RAINER (2006) Neles Tagebuch. Zum Staunen, Nachdenken und Mitmachen. München.
- OBERTHÜR, RAINER / MAYER, ALOIS (1998) Gewitternacht-Kartei. Heinsberg.
- OBERTHÜR, RAINER / BURRICHTER, RITA (2004) Die Bibel für Kinder und alle im Haus. München.
- OBERTHÜR, RAINER / BURRICHTER, RITA (2007) Eine Arbeitshilfe zur Bibel für Kinder. München.

- OECD (Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2005) Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft. Stuttgart.
- OERTER, ROLF / MONTADA, LEO (³1995) Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim.
- OPPENHEIMER, LOUIS (1978) The development of the processing of social perspectives: A cognitive model. In: International Journal of Behavioral Development, 1. S. 149 –171.
- ORTH, GOTTFRIED / HANISCH, HELMUT (1998) Glauben entdecken – Religion lernen. Was Kinder glauben. Teil 2. Stuttgart.
- OSEN, FRITZ (1993) Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie. Gütersloh. Dritte Auflage.
- OSEN, FRITZ / GMÜNDER, PAUL (1992) Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Gütersloh. Dritte Auflage.
- OSEN, FRITZ / BUCHER, ANTON (1995) Religion – Entwicklung – Jugend. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (³1996) Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim. S. 1045 – 1056.
- OSEN, FRITZ / REICH, HELMUT K. (2000) Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren. In: Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (Hrsg.) Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs. Stuttgart. S. 216 – 225.
- OSWALD, HANS (2000) Geleitwort. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.) Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München. S. 9 – 15.
- PAUEN, SABINA (2004) Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung: Modethema oder Klassiker? In: Zeitschrift für Pädagogik 50. Jg. Heft 4. S. 521 – 530.
- PESCHEL, FALKO (2002) Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektiven und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1. Allgemeindidaktische Überlegungen. Hohengehren.
- PESCHEL, FALKO (2002) Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektiven und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 2. Fachdidaktische Überlegungen. Hohengehren.

- PETERMANN, HANS-BERNHARD (2002) Religion zur Erfahrung bringen. Bausteine einer Didaktik des Religiösen. Heidelberg. Elektronische Version unter: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/3517.30.8.2007>.
- PETERMANN, HANS-BERNHARD (2002) Wie können Kinder Theologen sein? In: Büttner, Gerhard / Rupp, Hartmut (Hrsg.) Theologisieren mit Kindern. Stuttgart u.a. S. 95 – 127.
- PETERMANN, HANS-BERNHARD (2004) Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim und Basel.
- PETROVICH, OLIVIEREA (1997) Understanding of non-natural causality in children and adults: A case against artificialism. In: Psyche en Geloof 8. S. 151 – 165.
- PFEIFFER, SILKE (2000) Philosophische Horizonte von Kinderfragen. In: Kaiser, Astrid / Röhner, Christiane. (Hrsg.) Kinder im 21. Jahrhundert. Beiträge zur Welt der Kinder. Band 8. Münster.
- PFEIFFER, SILKE (2002) Philosophieren in der Grundschule? Versuch der Fundierung eines neuen Unterrichtsfaches. Pädagogische Schriften, Band 11, herausgegeben von Astrid Kaiser. Göttingen.
- PIAGET, JEAN (1980) Das Weltbild des Kindes. Frankfurt.
- PIRNER, MANFRED (2005) Religiöse Grundbildung. In: Rothgangel, Martin / Fischer, Dietlind (Hrsg.) Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster. S. 34 – 53..
- PLATON (1994) Sämtliche Werke. Reinbek bei Hamburg.
- PLÖGER, WILFRIED (Hrsg.) (2006) Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn.
- PLÖGER, WILFRIED (2006) Lehrplantheoretische Kompetenz. In: ders. (Hrsg.) Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn. S. 81 – 93.
- PLÖGER, WILFRIED (2006) Einleitung. In: ders. (Hrsg.) Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn. S. 7 – 16.
- POERSCHKE, JAN (1999) Anfangsunterricht und Lesefähigkeit. Münster.

- POHL-PATALONG, UTA (2006) »Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt, da kann er uns jetzt auch nicht einfach im Stich lassen!« Bibliolog als Weg zu kindertheologischen Entdeckungen. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5. Stuttgart. S. 124 – 136.
- POLAK, REGINA (2006) Unsichtbare Religion? In: Katechetische Blätter 131. S. 124 – 130.
- POLANYI, MICHAEL (1985) *Implizites Wissen*. Frankfurt.
- POTTHOFF, ULRIKE / STECK-LÜCHOW, ANGELIKA / ZITZKE, ELKE (1995) Gespräche mit Kindern. Gesprächssituationen – Methoden – Übungen, Kniffe, Ideen. Frankfurt.
- PREUSS, ECKARDT (2006) Lehrerkompetenzen zur Gestaltung von Innerer Differenzierung. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.) *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Paderborn. S. 209 – 223.
- PROUST, MARCEL (1988) *Du côté de chez Swann*. Paris: Gallimard.
- RAMPILLON, UTE (1996) Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Ismaning.
- REHLE, CORNELIA / THOMA, PIUS (2003) *Einführung in Grundschulpädagogisches Denken*. Donauwörth.
- REICH, HELMUT K. (2000) Umwege im Unterricht als Abkürzung. In: Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (Hrsg.) *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*. Stuttgart. S. 226 – 235.
- REICH, KERSTEN (1999) Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hrsg.) *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Neuwied/Kriftel/Berlin. S. 70 – 91.
- REICH, KERSTEN (2000) Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied/Kriftel.
- REID, JOY M. (1998) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Upper Saddle River, NJ. S. 162 – 166.
- RENDLE, LUDWIG / HEINEMANN, URSULA / KULD, LOTHAR / MOSS, BEATRIX / MÜLLER, ALOIS (1996) *Ganzheitliche Methoden im RU*. München.

- RENDTORFF, TRUTZ (1991) Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer christlichen Theologie. Band II. Stuttgart u.a.
- REUSSER, KURT (1998) Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In: Klix, Spada: Wissen. Enzyklopädie der Psychologie. Band 6. Göttingen. S. 115 – 166.
- RITZ-FRÖHLICH, GERTRUD (1992) Kinderfragen im Unterricht. Heilbrunn/Obb.
- RÖCKEL, GERHARD (2006) Texte erschließen. Grundlagen – Methoden – Beispiele für den Deutsch- und Religionsunterricht. Aus dem Nachlass herausgegeben und bearbeitet von Georg Bubolz. Düsseldorf.
- ROHBECK, JOHANNES (Hrsg.) (2005) Anschauliches Denken. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden.
- ROOSE, HANNA (2006) Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. In: Loccumer Pelikan Heft 3. Zugeleich Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden. <http://www.rpi-loccum.de>. 30.08.2007.
- ROOSE, HANNA (2006) »Wieso muss ich zu Jesus beten, wenn er neben mir steht?« Eine Kartographie zum Thema Gebet. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5. Stuttgart. S. 137 – 146.
- VON ROSENSTIEL, LUTZ (1987) Organisationspsychologie. Stuttgart.
- ROTH, GERHARD (Hrsg.) (1996) Kopf-Arbeit: Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen. Heidelberg u.a.
- ROTH, GERHARD (2004) Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik 50. Jg. Heft 4. S. 496 – 506.
- ROTH, GERHARD (2006) Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In: Caspary, Ralf (Hrsg.) Lernen und Gehirn. Auf dem Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg. S. 54 - 69.
- ROTHBUCHER H / SEITZ, R. / DONNENBERG, R. (Hrsg.) (1996) Erfolg und Scheitern. Warum entwickeln sich Kinder nicht so, wie Erzieherinnen es wollen? Salzburg/Wien.

- ROTHGANGEL, MARTIN (2002) Schlussphase. In: Adam/Lachmann (Hrsg.) *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs*. Göttingen. S. 371 – 382.
- ROTHGANGEL, MARTIN (2004) Rezension zu Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hrsg.) (2003) *Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik*. Leipzig. In: ThLZ 129, Heft 5. S. 577 – 579.
- ROTHGANGEL, MARTIN / FISCHER, DIETLIND (Hrsg.) (2005) *Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung*. Münster.
- RUPP, HARTMUT (2002) Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels. Referat bei der Alpikagruppe „Gemeindliche Arbeit mit Kindern“ Karlsruhe Durlach, 23.10.2002, S. 6; URL: <http://www.kindergottesdienst-baden.de/didaktik.pdf>. 8.8.2007.
- RUPP, HARTMUT (2006) Bildungsstandards und Kindertheologie. In: Bucher, Anton u.a. Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5. Stuttgart. S. 86 – 94.
- RUPP, HARTMUT (2007) Daniel in der Löwengrube. Kompetenzorientierter Bibelunterricht in der Hauptschule. In: entwurf. Heft 2+3. S. 26 – 29.
- RUPP, HARTMUT / RUOFF, URSULA (2005) Wie Kinder Kirchenräume wahrnehmen (können). Ein Bericht. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) *Kirchen sind ziemlich christlich. Erlebnisse und Deutungen von Kindern*. Jahrbuch für Kindertheologie 4. Stuttgart. S. 132 – 142.
- RYLE, GILBERT (1969) *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart.
- SARTRE, JEAN-PAUL (2001) *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*.
- SCAMMON, RICHARD E. (1930) *The Measurement of Man*. Minnesota.
- SCHAMBECK, MIRJAM (2007) Religionslehrer/in sein. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 59. Jahrgang, Heft 2. S. 135 – 143.
- SCHAVAN, ANNETTE (Hrsg. ) (2004) *Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt.

- SCHEILKE, CHRISTOPH TH. / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hrsg.) (1999) Religion, Ethik, Schule: bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster u.a.
- SCHIEDER, ROLF (1987) Civil Religion. Die religiöse Dimension der politischen Kultur. Gütersloh.
- SCHIEDER, ROLF (2001) Wie viel Religion verträgt Deutschland? Frankfurt.
- SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH (1884) Die christliche Sitte. Berlin.
- SCHLUSS, HENNING (2005) Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. In: ZPT, Heft 1. S. 23 – 35.
- SCHMID, WILHELM (1998) Philosophie der Lebenskunst, Eine Grundlegung. Frankfurt.
- SCHMIDT, GÜNTHER R. (1993) Religionspädagogik. Göttingen.
- SCHNEIDER-WÖLFINGER, ISABELLA (2001) Der sokratische Dialog als Methode zum Philosophieren mit Kindern. Magistra-Arbeit an der Universität Kassel.
- SCHNEIDER-WÖLFINGER, ISABEL / VIERTEL, MATTHIAS (Hrsg.) (2002) Philosophieren mit Kindern als vierte Kulturtechnik. Hofgeismarer Protokolle 326. Hofgeismar.
- SCHNEIDER-WÖLFINGER, ISABEL / HANUSCH, JOHANNES U.A. (2004, bisher unveröffentlichtes Manuskript) Kein Tabu den Strategien! Ein Beispiel zur Vermittlung von Lernstrategien. Universität Kassel FB 08 Anglistik/Romanistik.
- SCHÖN, DONALD (1983) The Reflective Practitioner. London.
- SCHREIER, HELMUT (Hrsg.) (1999) Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- SCHRÖDER, BERND (2005) Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. In: Rothgangel, Martin / Fischer, Dietlind (Hrsg.) Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster. S. 13 – 33.
- SCHULZ, HARTMUT (2006) Die „geistliche Mitte“ und das Recht zur Distanz. Zur religiösen Praxis an evangelischen Schulen. In Loccumer Pelican Heft 4. Zugleich Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden. <http://www.rpi-loccum.de>. 30.08.2007.

- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (1996) *Miteinander Reden 1 – Störungen und Klärungen*. Reinbeck.
- SCHWAB, ULRICH (2002) Eltern, Kinder und die Religion. In: Wermke, Michael (Hrsg.) *Aus gutem Grund: Religionsunterricht*. Göttingen. S. 34 – 43.
- SCHWARZ, ELISABETH (2007) Methoden der Kindertheologie. Oder: Wie hilft ein Philosoph wie Sokrates beim Theologisieren mit Kindern? In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) *Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse*. Jahrbuch für Kindertheologie 6. Stuttgart. S. 166 – 177.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1991) *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1992) Die Religion des Kindes: zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage. Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1994) Brauchen Kinder Religion? In: Comenius-Institut Münster (Hrsg.) *Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik*. Münster. S. 47 – 54.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1999) *Zivilgesellschaft – Schule – Religion*. In: Scheilke, Christoph Th. / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*. S. 295 – 307.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2000) Das Recht des Kindes auf Religion. Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2002) Der Bildungsauftrag des Protestantismus. Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2003) *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*. Stuttgart.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2003) Elementarisierung nur der Inhalte – oder elementare Formen des Lernens? In: ders. (Hrsg.) *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. Neukirchen-Vluyn. S. 187 – 201.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hrsg.) (2003) *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. Neukirchen-Vluyn.

- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2003) Evangelische Bildungsverantwortung – neue Herausforderungen. In: Praktische Theologie. 38. Jahrgang. Heft 1. Evangelische Bildungsverantwortung –neue Herausforderungen. S. 5 – 15.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2003) Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie (Jabuki) Band 2. Stuttgart. S. 9 – 18.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2003) Elementarisierung in der religiösdidaktischen Diskussion. In: ders. (Hrsg.) Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Neukirchen-Vluyn. S. 203 – 220.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2005) Auch Jugendliche als Theologen? In: ZTP, 57. Jahrgang. S. 46 – 53.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2006) Religionspädagogik. Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH / FAUST-SIEHL, GABRIELE (Hrsg.) (?1995) Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Hannover.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH / SCHLAG, THOMAS (Hrsg.) (2004) Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Gütersloh und Freiburg.
- SEILER, THOMAS B. / HOPPE-GRAF, SIEGFRIED (1989) Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie. In: Bucher, Anton / Reich, K. Helmut (Hrsg.) Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme – Praktische Anwendungen. Freiburg/Schweiz. S 99f.
- SELMAN, ROBERT L. (1984) Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt.
- SIEBERT, HORST (2002) Lehren als Lernbegleitung. In: Voß, Reinhard (Hrsg.) Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel. S. 223 – 232.
- SIEGLER, ROBERT S. (1991) Children's thinking: What develops? Englewood Cliffs: Prentice Hall. (Zuerst 1978, Hillsdale, N.J.).
- SIEGLER, ROBERT S. (2001) Das Denken von Kindern. München u.a.

- SILBEREISEN, RAINER K. (1995) Soziale Kognition : Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (³1995) Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim. S. 823 – 861.
- SODIAN, BEATE (1995) Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (³1995) Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim. S. 622 – 653.
- SODIAN, BEATE (1998) Theorien der kognitiven Entwicklung. In: Keller, Heidi (Hrsg.) Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern u.a. S. 147 – 169.
- SPENGLER, FRIEDERIKE FRANZiska (2006) Kindsein. Ein Modellfall auf interdisziplinärem Parkett. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5. Stuttgart. S. 38 – 48.
- SPITZER, MANFRED (2005) Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin.
- SPITZER, MANFRED (2005) Gehirnforschung für lebenslanges Lernen. In: OECD-Publikation: Wie funktioniert das Gehirn? S. 1-20.
- SPITZER, MANFRED (2006) Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik. In: Caspary, Ralf (Hrsg.) Lernen und Gehirn. Auf dem Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg. S. 23 – 35.
- STACHEL, GÜNTHER (²1995) Schöpfung – Erhalt der Lebensgrundlagen. In: Schweitzer, Friedrich / Faust-Siehl, Gabriele (Hrsg.) Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Hannover. S. 221 – 228.
- STALLMANN, MARTIN (1958) Christentum und Schule. Stuttgart.
- STEENBLOCK, VOLKER (2003) Die großen Themen der Philosophie. Eine Anstiftung zum Weiterdenken. Darmstadt.
- STEINHÄUSER, MARTIN (2007) Godly Play als Instrument subjektiver Theologie. In: Bucher, Anton u.a. (Hrsg.) Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6. Stuttgart. S. 65 – 79.

- STERN, ELSBETH (2004) Wie viel Hirn braucht die Schule? In: Zeitschrift für Pädagogik 50. Jg. Heft 4. S. 531 – 538.
- STERN, ELSBETH (2006) Wie viel Hirn braucht die Schule? In: Caspary, Ralf (Hrsg.) Lernen und Gehirn. Auf dem Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg. S. 70 – 84.
- STERN, ELSBETH / GRABNER, ROLAND / SCHUMACHER, RALF u.A. (2005) Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften – Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin.
- STROHM, THEODOR (2003) Editorial. In: Praktische Theologie. 38. Jahrgang. Heft 1. Evangelische Bildungsverantwortung –neue Herausforderungen. S. 2 – 4.
- SURALL, FRANK (2007) Das Recht des Kindes auf Bildung. Theologisch-ethische Reflexionen im Horizont der UN-Kinderrechtskonvention. In: Evangelische Theologie. 67.Jg. Heft 3. S. 201 – 215.
- TEUCHERT, SABINE (2004) »Das ist auch ganz schön schwierig in der Bibel« Ein 5. Klasse denkt nach über die Erzählung von Sodom und Gomorra. In: BÜTTNER, GERHARD / SCHREINER, MARTIN (Hrsg.) Man hat immer ein Stück Gott in sich. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1, Altes Testament. Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband. Stuttgart. S. 71 – 83.
- TEUFEL, ERWIN (2004) Was wollen die Alten mit den Jungen? In: Schavan, Annette (Hrsg.) Bildung und Erziehung. Frankfurt. S. 7 – 11.
- TICHY, MATTHIAS (1998) Die Vielfalt des ethischen Urteils. Bad Heilbrunn/Obb.
- TREIBER, BERNHARD / WEINERT, FRANZ E. (Hrsg.) (1982) Lehr-/Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München.
- TSCHIRIA, ANTJE (2003) Wie Kinder lernen und warum sie es manchmal nicht tun. Heidelberg.
- TULODZIECKI, GERHARD (2006) Zur Entwicklung lehr-lerntheoretisch basierter Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.) Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn. S. 137 – 154.
- VATTIMO, GIANNI (1997) Glauben – Philosophieren. Stuttgart.

- VESTER, FREDERIC (261999) Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich? München.
- Voss, REINHARD (Hrsg.) (32002) Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Voss, REINHARD (Hrsg.) (2002) Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel /Berlin.
- Voss, REINHARD (2002) Unterricht ohne Belehrung. In: ders. (Hrsg.) Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel/Berlin. S. 35 – 55.
- Voss, REINHARD (Hrsg.) (2006) Wir erfinden Schule neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Lehrerbildung. Weinheim und Basel.
- WAGENSCHEIN, MARTIN / BANHOLZER, AGNES. / THIEL, SIEGFRIED. (1973) Kinder auf dem Weg zur Physik. Stuttgart.
- WAGENSCHEIN, MARTIN (101992) Verstehen lernen. Weinheim / Basel.
- WALDENFELS, BERNHARD (2004) Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt.
- WALLRABENSTEIN, WULF / DREWS, URSULA (2002) Zur aktuellen Diskussion um Freiarbeit. In: DREWS, URSULA / WALLRABENSTEIN, WULF (Hrsg.) Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie und Praxis. Frankfurt. S. 10 – 22.
- WATZLAWICK, PAUL / BEAVIN, JANET / JACKSON, DON (1990) Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.
- WEGENAST, KLAUS (1994) Die kleinen Kinder und der liebe Gott. In: Merz, Vreni (Hrsg.) Alter Gott für neue Kinder? Freiburg/Schweiz. S. 62-76.
- WELLMAN, HENRY.M. / GELMAN, SUSAN.A. (1992) Cognitive Development: Foundational theories of core domains. Annual Review of Psychology, 43. S. 337 – 375.
- WENIGER, ERICH (1990) Theorie und Praxis in der Erziehung. (Zuerst 1929) In: ders.: (1990) Ausgewählte Schriften. Band 6: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hrsg. von Bruno Schonig. Weinheim/Basel. S. 29 – 44.
- WERMKE, MICHAEL (Hrsg.) (2002) Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen.

- WERMKE, MICHAEL / ROTHGANGEL, MARTIN (2006) Wissenschaftspro-pädeutik und Lebensweltorientierung als didaktische Kategorien. In: Wermke, Michael / Adam, Gottfried / Rothgangel, Martin (Hrsg.) Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. Göttingen. S. 13 – 40.
- WERMKE, MICHAEL / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hrsg.) (2006) Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. Göttingen.
- WHITE R. / LIPPITT, R. (1969) Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei „sozialen Atmosphären“. In: Irle, Martin (Hrsg.) Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Neuwied. S. 456 – 486.
- WIRTH, UWE (Hrsg.) (2002) Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften.
- WOYKE, JOHANNES (2007) Der historische Jesus der Bibelwissenschaft und der lebensbedeutsame Christus der Religionsdidaktik. In: theologische beiträge, 38. Jg., Heft 2. S. 94 – 98.
- WULF, CHRISTOPH (Hrsg.) (1974) Wörterbuch der Erziehung. München.
- WULF, CHRISTOPH (Hrsg.) (1997) Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel.
- ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK DER PHILOSOPHIE UND ETHIK (ZDPE) (2000) Transformationen: Denkrichtungen der Philosophie und Methoden des Unterrichts. Heft 2.
- ZENGER, ERICH (1995) Thesen zu einer Hermeneutik des Ersten Testaments nach Auschwitz. In: Dohmen, Christoph / Söding, Thomas (Hrsg.) Eine Bibel – zwei Testamente. Positionen biblischer Theologie. Paderborn. S. 143 – 158.
- ZIEGLER, TOBIAS (2006) Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie. Neu-kirchen-Vluyn.
- ZILLESSEN, DIETRICH / GERBER, UWE (1997) Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept Religion elementar. Frankfurt.

- ZOLLER, EVA (1996) Die kleinen Philosophen. Zürich.
- ZOLLER, EVA (2005) Philosophieren mit Kindern in der Schweiz. In: Bucherer, Anton u.a. (Hrsg.) Kirchen sind ziemlich christlich. Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 4, Stuttgart. S. 168 – 171.

## 11.3 Internetverweise

- BERTELSMANN-STIFTUNG (2007) Religionsmonitor. Kurzbericht. Online-Dokument. <http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/Religionsmonitor.7.1.2008>.
- BERTELSMANN-STIFTUNG (2007) Deutschland - (k)ein Land der Gottlosen? Der neue Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung zum Stand von Religion und Glauben in Deutschland. Online-Dokument. <http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/Religionsmonitor.7.1.2008>.
- BILDUNGSSTANDARDS: <http://www.dipf.de> und [www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf); 26.9.2007
- DIDAKTIK DES PERSPEKTIVWECHSELS: <http://www.kindergottesdienst-baden.de/didaktik.pdf>; 8.8.2007.
- HERLT, SUSANNE / SCHAARSCHMIDT, UWE (2006) Fit für den Lehrberuf. Fragebogen zur Selbsteinschätzung. Online-Dokument. [www.ddb.de/dbb-beamtenbund-2006/dbb-pdf-Fragebogen\\_Fit.pdf](http://www.ddb.de/dbb-beamtenbund-2006/dbb-pdf-Fragebogen_Fit.pdf). 10.01.2008.
- HOFMANN, BEATE (2007) Ist Diakonie lehrbar? <http://www.rpi-locum.de>. Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden. 18.10.2007.
- ISLAMISCHE WISSENSCHAFTLICHE AKADEMIE: <http://www.islamische-akademie.de>.
- KOLLEGIALE EVALUATION: <http://www.kollegiale-evaluation.de>. Online-Dokumentation. Projekt des Didaktischen Zentrums der Universität Oldenburg unter der Leitung von Alexander Neveling. 14.02.2008.

KRAFT, FRIEDHELM (2005) Quo vadis Religionspädagogik? Eine Standortbestimmung aus Sicht der Kindertheologie. <http://www.rpi-loccum.de>. Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden. 30.08.2007.

LEONHARD, SILKE (2006) Wie lernen und lehren wir Religion? Stilistische Aspekte eines (Performativen) Religionsunterrichts. In: Stil als Zeichen. Funktionen – Brüche – Inszenierungen. Beiträge des 11. Internationalen Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Semiotik (DGS) vom 24.-26. Juni 2005 an der Europa-Universität Viadrina. Frankfurt (Oder) (Universitätsschriften – Schriftenreihe der Europa-Universität Viadrina, Band 24). Online-Dokument. 30.08.2007.

LERNERTYPENTEST: <http://www.netschool.de/ler/lerzit16.htm>, 18.8.2007

MANIEREN: <http://www.stil.de>. 26.9.2007

MENDL, HANS (2007) Religion(sunterricht) inszenieren – eine Gratwanderung. Online-Dokument [http://www.service.bistumlimburg.de/ifrr/beitraege12007\\_5html](http://www.service.bistumlimburg.de/ifrr/beitraege12007_5html). 30.08.2007.

PERFORMATIVER RELIGIONSSUNTERRICHT : <http://www.rpi-loccum.de>. Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden. 30.08.2007.

- KLIE, THOMAS: Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht.
- KLIE, THOMAS (2006) Religion zu lernen geben: das Wort in Form bringen.
- ROOSE, HANNA: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität.
- SCHULZ, HARTMUT: Die „geistliche Mitte“ und das Recht zur Distanz. Zur religiösen Praxis an evangelischen Schulen.

PETERMANN, HANS-BERNHARD (2002) Religion zur Erfahrung bringen. Bausteine einer Didaktik des Religiösen. Heidelberg. Elektronische Version unter: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/3517>. 30.8.2007.

RELIGIONSMONITOR. Erhebungsdokument der Bertelsmann-Stiftung zur Umfrage zur Religiosität. <http://www.religionsmonitor.com>. 7.01.2008.

THEO-WEB: <http://www.theo-web.de/zeitschrift>. 30.08.2007.



Isabel Schneider-Wölfinger Dr., Magisterstudium in Philosophie, Psychologie und Romanistik, Lehramtsstudium für Gymnasien in Philosophie, Französisch und Religion, ist Dozentin am Evangelischen Fröbelseminar Kassel, Lehrbeauftragte an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt und freie Studienleiterin an der Evangelischen Akademie Hofgeismar. Ein Schwerpunkt ihrer Interessen bilden die Bereiche Philosophieren und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, sowie die Begleitung verwaister Eltern und Geschwister.