

BEITR



BAND 8

ÄGEZU

Philipp Klutz

RKIND

PHILOSOPHISCH UND THEOLOGISCH DENKEN
Ein Beitrag zur Entwicklung
eines Curriculums für die Ausbildung

ERUND

JUGEN

DITHEO

LOGIE

kassel
university



press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 8

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

Philipp Klutz

Philosophisch und theologisch denken

Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums
für die Ausbildung

Gedruckt mit Unterstützung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung in Wien

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

ISBN print: 978-3-89958-990-0

ISBN online: 978-3-89958-991-7

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-9916>

2010, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

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

Inhaltsverzeichnis

0 Vorwort	7
1 Einleitung	9
2 Religionspädagogisches Handeln in religiöser Pluralität.....	11
2.1 Forschungsansatz und Begriffsbestimmung	11
2.2 Pluralität als Kontext religionspädagogischen Handelns	12
2.3 Säkularisierungsthese versus Pluralisierungskonzept.....	14
2.4 Systematisierungen religiöser Pluralität.....	17
2.5 Pluralität als Chance religionspädagogischen Handelns	21
2.6 Konsequenzen für religionspädagogisches Handeln.....	22
3 Grundlegung einer subjektorientierten Religionspädagogik.....	26
3.1 Der Weg zur Aneignungsdidaktik.....	26
3.2 Die Hermeneutik der Aneignung: Ihr Beitrag zur Aneignungsdidaktik.....	29
3.3 (Religiöse) Bildung und Subjektwerdung	32
3.4 Religiöse Bildung und bildungstheoretische Diskussion	37
3.4.1 Bildungstheoretische Herausforderung und Bildungsstandards ..	37
3.4.2 Modi der Weltbegegnung – Religion als Welt-Abstand	39
3.4.3 Kompetenzen religiöser Bildung.....	44
3.5 Zwischenbilanz	48
4 Philosophisches und theologisches Denken lernen	50
4.1 Denken-Lernen als religionspädagogische Zielbestimmung	50
4.2 Kinderphilosophie und –theologie als Beiträge zum Denken- Lernen.....	54
4.2.1 Philosophie- und Theologiebegriff.....	54
4.2.2 Konzeptionen der Kinderphilosophie.....	57
4.2.3 Kindertheologie und ihre notwendige Ausweitung	65
4.3 Denken lernen durch die Auseinandersetzung mit Fragen.....	73

4.4 Denken lernen und der Umgang mit Traditionen.....	78
4.4.1 Begriffsbestimmung.....	78
4.4.2 Dimensionen von Traditionen.....	80
4.4.3 Funktionen von Traditionen.....	82
4.4.4 Religionspädagogisch verantworteter Umgang mit Traditionen...	86
4.4.5 Biblische Texte als Gebrauchstexte.....	89
4.5. Aneignungsprozesse zumuten und ihre hochschuldidaktischen Konsequenzen.....	97
4.6 Zwischenbilanz.....	104
5 Entwicklung der Lehrveranstaltung „Philosophisch und theologisch denken“.....	107
5.1 Stellung in den Studienplänen.....	107
5.2 Elemente der Lehrveranstaltung.....	108
5.3 Lehrveranstaltungs- und Kompetenzerwerbsziele.....	109
6 Schlussteil.....	111
7 Literaturverzeichnis.....	114

0 Vorwort

Von der Nischenexistenz zum Pflichtprogramm

Zwei Voraussetzungen haben den Anstoß für die vorliegende Arbeit gegeben: Ein Hochschullehrgang „Theologisieren und Philosophieren mit Kindern“, der schon seit mehreren Jahren von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems durchgeführt wird, und die Umstellung auf das Bologna-Studiensystem an der Universität Wien auch für theologische Studien. So konnte die Chance genutzt werden, erstmals im Rahmen des Normalstudiums einen grundlegenden Zugang zu „philosophieren“ und „theologisieren“ verpflichtend bzw. wahlweise zu integrieren.

Das mit dem Studienjahr 2008/09 an der Universität Wien in Kraft getretene Curriculum für das Bachelorstudium „Katholische Religionspädagogik“ verlangt in einem Fachdidaktikmodul die Förderung der „Fähigkeit, philosophische und theologische Gespräche anzuregen und zu begleiten“. Dafür ist eine spezielle Pflichtlehrveranstaltung „Philosophisch und theologisch denken“ vorgesehen, die erstmals im Studienjahr 2010/11 stattfindet.

Mit Philipp Klutz konnte jemand gewonnen werden, der bereit war eine Studie zur Erarbeitung des Curriculums für diese neue Lehrveranstaltung zu erstellen. Er war aufgrund seiner Erfahrungen mit „theologisieren“, die er im Rahmen seiner schulpraktischen Studien an der Grundschule sammeln konnte, höchst motiviert und, wie das Ergebnis zeigt, für diese Aufgabe auch höchst kompetent. Es war eine Freude, diese Arbeit zu begleiten. Die Präzision der Arbeit ist allein schon an den Randbemerkungen in den Fußnoten zu erkennen, die sich als Fundgrube erweisen.

In drei Schritten nähert sich der Autor dem Entwurf des Curriculums. Dabei stellt er den Stand des Diskurses der „Kinderphilosophie“ und „Kindertheologie“ dar, womit die Arbeit auch für jene lesenswert ist, die sich prägnant über die jeweiligen Konzepte informieren wollen. Von spezifischem Interesse aber ist die Arbeit für all jene, die sich mit der Reform der religionspädagogisch-fachdidaktischen Ausbildung beschäftigen und überlegen, die

Ergebnisse der „Kinderphilosophie“ und „Kindertheologie“ in das Regelstudium zu integrieren.

Prof. Martin Jäggle, Universität Wien

1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird der Forschungsfrage nachgegangen, wie Studierende in ihren Kompetenzen gestärkt werden können bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen das eigenständige philosophische und theologische Denken zu fördern und zu begleiten.

Zuerst widmet sich diese Arbeit dem gegenwärtigen religionspädagogischen Kontext, der von einer religiösen Pluralität gekennzeichnet ist. Dabei stellt sich diese Arbeit der Sichtung sowie der Bewertung religiöser Pluralität und versucht den pluralen Kontext als Herausforderung und Chance religionspädagogischen Handelns herauszuarbeiten, um anschließend entsprechende Konsequenzen zu formulieren.

Angesichts religiöser Pluralität und Individualisierungsprozesse hat sich eine moderne Religionspädagogik konsequenterweise an den Subjekten religiösen Lernens zu orientieren. Deshalb wird in einem eigenen Kapitel eine subjektorientierte Religionspädagogik dargelegt, in der eine in mehrfacher Hinsicht verantwortete Aneignungsdidaktik einen konstitutiven Platz einnimmt. Eine solche Aneignungsdidaktik hat sich der Frage zu stellen, inwiefern religiöse Bildung einen Beitrag zur Subjektwerdung leisten kann. In weiterer Folge stellt sich diese Arbeit auch der bildungstheoretischen Diskussion und versucht das philosophische und theologische Denken als Aspekte religiöser Bildung zu legitimieren, indem das Spezifikum religiöser Bildung herauszuarbeiten ist. Ferner geht diese Abhandlung dem Bereich der Mindeststandards religiöser Bildung nach und fragt, welche Kompetenzen gefördert werden müssen, um als religiös gebildet zu gelten.

Das philosophische und theologische Denken zählt zu einem wesentlichen Teil religiöser Bildung, weshalb in einem nächsten Schritt dieser Themenkomplex zu entfalten ist. Außerdem dient eine Sichtung kinderphilosophischer und -theologische Strömungen und ihrer jeweiligen Intentionen dazu, herauszufiltern, welche Strömungen der religionspädagogischen Zielbestimmung des Denken-Lernens entsprechen. Außerdem ist es notwendig, der Frage nachzugehen, wie das eigenständige philosophische und theo-

logische Denken gefördert und begleitet werden kann. Insofern thematisiert diese Arbeit das Denken-Lernen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit philosophischen und theologischen Fragen und Traditionen. Schließlich hat diese Arbeit hochschuldidaktische Konsequenzen zu formulieren.

In einem weiteren Kapitel sollen die in den vorangegangenen Teilen gewonnen Erkenntnisse für die universitäre Lehrveranstaltung „Philosophisch und theologisch denken“ an der Universität Wien fruchtbar gemacht werden, indem zuerst die Stellung in den Studienplänen zu besprechen ist. In weiterer Folge sind Elemente sowie Lehrveranstaltungs- und Kompetenzerwerbsziele aufzustellen.

Der Schlussteil bringt die gewonnenen Erkenntnisse prägnant auf den Punkt.

2 Religionspädagogisches Handeln in religiöser Pluralität

2.1 Forschungsansatz und Begriffsbestimmung

Bevor sich diese Arbeit mit dem Kontext religionspädagogischen Handelns auseinandersetzt, ist es notwendig, dass einerseits der Forschungsansatz zu erörtern ist, andererseits auch die für die Bestimmung des religionspädagogischen Kontextes verwendeten Worte zu konkretisieren sind, da die Begriffe häufig synonym verwendet werden.¹ Diese Arbeit stützt sich auf die Forschungsansätze von Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert, Ulrich Schwab und Hans-Georg Ziebertz, welche die Herausgeber der religionspädagogischen Buchreihe „Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft“ sind, da sie die gegenwärtige plurale Welt für religionspädagogisches Handeln in differenzierter Art und Weise wahr- und ernst nehmen. Diese Auffassung mündet in eine den Subjekten religiösen Lernens entsprechende Aneignungsdidaktik, welche die Eigenständigkeit der Subjekte religiösen Lernens wahrt und fördert. Dadurch wird auch hinsichtlich der Erziehungswissenschaften eine verantwortete Begründung religionspädagogischen Handelns geliefert. Weiters werden durch diese Buchreihe zentrale Aspekte ökumenischen sowie interreligiösen Lernens eröffnet. Dadurch werden Wege des Miteinander-Lernens und -Lebens erschlossen, die auf gegenseitige Achtung und Anerkennung beruhen.

In der Philosophie wird der Begriff „pluralistisch“ in Bezug auf Wert- und Denksysteme verwendet, insofern sich diese Systeme auf eine Vielzahl von nebeneinander stehenden und konkurrierenden Prinzipien und Werten berufen.² Der Begriff „Pluralismus“ geht in seiner heutigen Grundbedeutung auf den Pragmatismus zurück. „Pluralismus“ steht in dieser philosophischen Strömung „für die zwar potenziell auf Einheit angelegte, sich aber einer monistisch gedachten All-Einheit widersetzende Vielheit der Einzeldinge.“³ Weiters wird der Begriff „Pluralismus“ in (religions-)soziologischer Literatur

¹ Vgl. HEIL/ ZIEBERTZ, *Pluralität*, 270.

² Vgl. KAUFMANN, *Pluralismus*, 352f; vgl. VALENTIN, *Pluralismus*, 316.

³ VALENTIN, *Pluralismus*, 316.

als gegenseitige Verständigung unter den verschiedenen religiösen, regionalen und sozialen Gruppen in einer Gesellschaft, die unterschiedliche kulturelle und geschichtliche Hintergründe haben, definiert. „Pluralismus“ wurde oft als ein prinzipieller Effekt von Globalisierung und Ursache der Kolonisation betrachtet, auch wenn diese Klassifizierung teilweise abgelehnt wird. Es sei am treffendsten, „Pluralismus“ als Teil eines expandierenden Kreislaufes, der die Entwicklung der modernen Welt charakterisiert, zu beschreiben.⁴ Im Folgenden operiert diese Arbeit mit den Begriffsbestimmungen der Herausgeber der oben genannten religionspädagogischen Buchreihe. Insofern wird mit „Pluralität“ die empirisch vorfindbare Vielfalt bezeichnet, mit „Pluralismus“ ein reflektiertes Verständnis zu dieser gegebenen Vielfalt.⁵ Der Erkenntniswert dieser Begriffe liegt in der differenzierten Betrachtungsweise von Allgemeinbegriffen, um so auch die Komplexität der vorfindbaren Wirklichkeit einerseits zu beschreiben und ihr gerecht zu werden, andererseits hinsichtlich religionspädagogischen Handelns zu reflektieren.⁶

2.2 Pluralität als Kontext religionspädagogischen Handelns

Der gegenwärtige Kontext religionspädagogischen Handelns ist von einer religiösen Pluralität gekennzeichnet. Diese empirisch vorfindbare Gegebenheit fordert die Religionspädagogik zum Handeln auf. Eine Folge der vorhandenen religiösen Pluralität ist, dass dem Christentum in Europa „die Aura des Unhinterfragbaren“⁷ aufgrund der Modernisierungsprozesse⁸ verloren gegangen ist. Daraus folgernd sind umfassende Freiheitsräume für Menschen erwachsen, so dass sie aus traditionellen Gegebenheiten und

⁴ Vgl. VENUGOPAL, *Pluralism*, 364f. John Scott und Gordon Marshall sehen die originäre Bedeutung des Begriffspaares „plural societies“ in der Kolonialzeit. In der Soziologie verweist der Begriff „pluralism“ auf zwei differente Stränge der Politikwissenschaft. Vgl. SCOTT/ MARSHALL, *Dictionary*, 495f; vgl. JOHNSON, *Blackwell*, 235f.

⁵ Vgl. SCHWEITZER u.a., *Entwurf*, 11. In ähnlicher Weise konkretisiert auch Karl Ernst Nipkow diese Begriffe. Vgl. NIPKOW, *Pluralität*, 1520.

⁶ Vgl. HEIL/ ZIEBERTZ, *Pluralität*, 270f.

⁷ ZIEBERTZ, *Grenzen*, 51.

⁸ Norbert Mette nennt vier zentrale Merkmale der Modernisierungsprozesse: Die Universalisierung ökonomischer Rationalität, die Rationalisierung handlungsleitender Orientierungsmuster, die Rationalisierung der Arbeitstätigkeit und die Rationalisierung politischer Herrschaft. Er geht davon aus, dass sich aufgrund der Ambivalenz und risikoreicher Situationen der Modernisierungsprozesse Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit anbahnen. Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 22f.

Strukturen herausgeführt wurden. Diese Tatsache wirft jeden Einzelnen und jede Einzelne auf sich selbst zurück, so dass es einen Zwang hinsichtlich des Wählens gibt. „Moderne Religiosität verliert den Charakter einer schicksalhaft erlebten Selbstverständlichkeit. Stattdessen unterliegt die Einzelperson mehr und mehr dem *Zwang, sich religiös zu entscheiden*.“⁹ Somit sind Individualisierungsprozesse aufgrund der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in Subsysteme mit eigenen Kodes und Logiken strukturell erzwungen.¹⁰ Das heißt, dass Individualisierung in modernen Gesellschaften unhintergebar geworden ist. Ferner steht das Individuum selbst deshalb vor der Aufgabe, die ausdifferenzierten Logiken selbstständig zu integrieren, um so handlungsfähig zu sein. Im religiösen Bereich sind synkretistische, individuelle Religionsstile erkennbar.¹¹ Dabei werden teilweise auch widersprüchliche Glaubensinhalte und –vollzüge verbunden,¹² wobei dieses Nebeneinander nicht als störend betrachtet wird, sondern aufgrund ihrer situativen Bedeutung und Funktionalität eine positive Bewertung erfährt.¹³ Es sind hier enorme Komplexitäten und kreative Herausforderungen der Individuen erkennbar. Aufgrund der Globalisierung – und das damit verbundene Nebeneinander von Pluralisierungsprozessen – wird einerseits eine Steigerung der Pluralität herbeigeführt, andererseits kommt es auch zu Nivellierungserscheinungen im Bereich von Religionen.¹⁴ Solche ambivalenten Erscheinungen sind dadurch zu erklären, „dass alle Kulturen und alle Religionen unter den Bedingungen gesellschaftlicher Aufklärung und Individualisierung bestimmte Familienähnlichkeiten ausbilden.“¹⁵

⁹ PORZELT, *Religiosität*, 277.

¹⁰ Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 23-25.

¹¹ Burkard Porzelt nennt fünf idealtypische Varianten, wie Einzelne in unseren Breiten zu eigenen religiösen Standpunkten gelangen: 1. Geschlossene Systeme werden vollständig übernommen, 2. Es werden einzelne Inhalte und Vollzüge des Christentums übernommen, hingegen andere verneint, 3. Religiöse Privatisierung, 4. Konversion zu einer Fremdreigion und 5. Abschied von der Religion. Porzelt sieht in der fünften Variante die größte Herausforderung für die Theologie und Religionspädagogik, da eine Loslösung von religiösen Vokabeln und Inhalten stattfindet. Vgl. PORZELT, *Religiosität*, 277f.

¹² Vgl. SACHAU, *Synkretismus*, 67-87.

¹³ Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 65f.

¹⁴ Vgl. EBERTZ, *Kirche*, 19-33.

¹⁵ ENGLERT, *Grundfragen*, 49.

2.3 Säkularisierungsthese versus Pluralisierungskonzept

Bevor jedoch religionspädagogische Handlungsperspektiven im pluralen Kontext aufgezeichnet werden können, gilt es nach der Analyse der gegenwärtigen Situation eine Beurteilung zu treffen. Ziebertz nennt grundsätzlich zwei verschiedene „Optiken“, mit denen die plural religiöse Welt und die damit verbundene religiöse Individualisierung betrachtet werden können: Zum einen kann die plurale Gegebenheit unter dem Aspekt der zunehmenden Säkularisierung, zum anderen durch jenen der Pluralisierung bewertet werden. Ziebertz ist sich bewusst, dass beide Wahrnehmungs- und Deutungsmöglichkeiten jeweils ihren Grund in der unterschiedlichen Gewichtung einzelner Schwerpunkte haben, so dass die Wirklichkeit nicht als ein objektiver Sachverhalt dargestellt werden kann.¹⁶ Englert macht in diesem Bereich darauf aufmerksam, dass die Wahrnehmung kultureller und religiöser Pluralität sehr stark von der jeweiligen Lebenssituation und der direkten Konfrontation mit Pluralität abhängig ist.¹⁷ Es wird ferner deutlich, dass Pluralität ein gegebenes Merkmal moderner Welt ist. Durch die Thematisierung und Bearbeitung von Pluralität ergeben sich auch für die religionspädagogische Arbeit weitreichende Folgen, da jeweils auf den verschiedenen „Optiken“ basierend unterschiedliche religionspädagogische Konzepte entwickelt werden.

Gesellschaftliche und speziell religiöse Entwicklungen werden beim Säkularisierungstheorem vor allem unter negativem Vorzeichen betrachtet. So werden vorwiegend Tradierungsverluste, Schwund bei religiöser Substanz und religiöse Degeneration beklagt, da Religion und (Post-)Moderne an sich nicht vereinbar sind.¹⁸ Nach der Säkularisierungsthese ist auf katholischer Seite der für die Gegenwart gewählte Vergleichszeitraum das 19. und beginnende 20. Jahrhundert. In dieser Zeit wurde das Christentum stark verkirchlicht, so dass die in der (Post-)Moderne entfalteten Erscheinungen als degenerativ betrachtet werden. Im Säkularisierungskonzept hängt der Reli-

¹⁶ Vgl. ZIEBERTZ, *Grenzen*, 52.

¹⁷ Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 49-52.

¹⁸ Vgl. ZIEBERTZ, *Grenzen*, 53f.

gionsbegriff an eine kirchlich-institutionelle Legitimation, insofern kann er als kirchlich-christlich bezeichnet werden.¹⁹ In kritischer Auseinandersetzung mit dieser Zeit sieht Ziebertz den Preis für die Stärke der katholischen Kirche „in der Abschottung des Binnenbereichs der Kirche von Austauschprozessen mit der sie umgebenden Gesellschaft und Kultur“.²⁰ Die Plausibilität des Säkularisierungstheorems musste aufgrund der faktisch gelebten Religiosität, welche sich nicht an dem für die Säkularisierungsthese angepeilten Ideal orientiert, Einbußen verzeichnen.²¹ Nach Ziebertz ist das Säkularisierungstheorem in mehrfacher Hinsicht erschöpft. Erstens ist ein Antagonismus von (Post-)Moderne und Religion auf Dauer nicht haltbar. Zweitens gibt es kaum Anknüpfungspunkte für prospektive religionspädagogische Modelle. Drittens kommen Verbindungen zwischen Religion und Kultur nicht in Betracht. Zusammenfassend zielt eine unter dem Säkularisierungstheorem stehende Religionspädagogik auf deduktive Vermittlung.²²

Neben der Säkularisierungsthese sieht Ziebertz eine weitere Möglichkeit die Pluralität wahrzunehmen, um mit ihr umzugehen. Durch das Konzept der Pluralisierung wird der Kontext religiöser Pluralität an sich wahr- und ernst genommen. Ziel der Pluralisierung ist somit, die empirisch vorhandene Pluralität qualitativ zu entwickeln. In diesem Konzept wird die Ist-Situation ernst genommen.²³ „Es gibt Bedarf an einem Konzept, das die Diversität weder ausblendet noch umgeht, sondern sie ausdrücklich zum Thema macht.“²⁴ Bei diesem Konzept wird vorausgesetzt, dass Differenzen auch wahrgenommen werden können, um sie für religiöses Lernen fruchtbar zu machen.²⁵ Die Stärke des Pluralisierungskonzeptes liegt in der vorurteilsfreien Annahme des faktisch gelebten religionspädagogischen Kontextes. Da dadurch die Vielfalt eine Bejahung erfährt, wird zugleich auch die europäische

¹⁹ Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 67f.

²⁰ ZIEBERTZ, *Grenzen*, 55.

²¹ Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 34f.

²² Vgl. ZIEBERTZ, *Grenzen*, 55-58.

²³ Vgl. *Gaudium et Spes* 1.

²⁴ ZIEBERTZ, *Lernen*, 133.

²⁵ Vgl. SCHWEITZER, *Schule*, 165-171. Schweitzer thematisiert die schultheoretischen Herausforderungen angesichts religiöser Pluralität.

Freiheitsgeschichte und mit ihr auch die Religionsfreiheit,²⁶ welche zur religiösen Pluralität beiträgt, positiv bewertet.²⁷ Dabei positioniert sich dieses Konzept zwischen Einheitsstreben und Relativismus. Als solches hebt es sich von Indoktrination sowie von einem exklusivistisch verstandenen Heils- und Wahrheitsverständnis ab²⁸ und sieht vielmehr die Chance, mit der Vielfalt produktiv umzugehen, um so einen Beitrag für das je eigene Leben zu leisten.²⁹ Es beinhaltet ein relationales Wahrheitsverständnis,³⁰ in dem die Wahrheitssuche spiralenförmig, prozessual angelegt ist.³¹ Auf der anderen Seite wendet sich dieses Konzept auch klar gegen eine zweite Sackgasse: Gegen den Relativismus. Im Relativismus werden alle Positionen als gleichgültig betrachtet, so dass es sich auf Dauer nicht lohnt, sich konstruktiv mit Religion auseinanderzusetzen. „In Fragen der Religionsausübung kommt hinzu, dass religiöse ‚commitment‘ immer auch Bindung an eine Wahrheit impliziert, die nicht beliebig variabel ist.“³² Es gilt deshalb einen adäquaten Umgang mit Differenz zu finden, der zwischen den Polen eines „starken“ und eines „schwachen“ Pluralitätsbildes zu stehen hat. Für Nipkow streicht ein „starkes“ Pluralitätsbild die Gegensätze in den einzelnen Religionen besonders hervor, hingegen werden die Differenzen beim „schwachen“ Pluralitätsbild relativiert, so dass diese als gleichgültig dargestellt werden.³³

Insgesamt nimmt dieses Konzept im Gegensatz zum Säkularisierungstheorem auch die Chancen und Herausforderungen für religionspädagogisches Handeln wahr, da es dem religionsproduktiven Aspekt in der (Post-)Moderne positiv aufgeschlossen ist, wobei ein entkrampftes Verhältnis zwischen Religion und (Post-)Moderne konstituiert wird. Zwar werden auch Abnahmeerscheinungen hinsichtlich religiösen Lebens berücksichtigt, jedoch werden im Gegensatz zur Säkularisierungsthese auch klar die

²⁶ Vgl. *Gaudium et Spes* 26.

²⁷ Vgl. ZIEBERTZ, *Grenzen*, 69f.

²⁸ Dieses Konzept steht in der Theologie des II. Vatikanums. Vgl. *Nostra Aetate*. Ziebertz sieht klare Gefahren eines exklusivistischen Heils- und Wahrheitsverständnisses, welche in Fundamentalismus und Sektirentum münden. Vgl. dazu ZIEBERTZ, *Grenzen*, 68.

²⁹ Vgl. LEIMGRUBER, *Lernen*, 99-104.

³⁰ Vgl. ZIEBERTZ, *Lernen*, 130f.

³¹ Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 93.

³² ZIEBERTZ, *Grenzen*, 69.

³³ Vgl. NIPKOW, *Pluralität*, 1522-1524.

Innovationspotentiale in den Blick genommen. Grundsätzlich werden alle Phänomene, welche Menschen selbst als religiös bezeichnen, zur Religion gezählt. Deshalb wird in der Pluralisierungsthese ein allgemein-religiöser Religionsbegriff verwendet.³⁴ Folglich stehen Lernprozesse in einer produktiven Spannung zwischen Religion und (Post-)Moderne.³⁵ Weiters werden Menschen als in Freiheit lebende Subjekte des religiösen Lernens ernst genommen. Ferner wird „die Anerkennung und Förderung der religiösen Subjektivierung und die Eröffnung einer entsprechenden Pluriformität christlich motivierter Praxis“³⁶ forciert. Angesichts der Stärken des Pluralitätskonzeptes wird sich diese Arbeit im Folgenden dem Pluralitätskonzept verpflichtet fühlen. Welche Herausforderungen und Änderungen angesichts des unter der „Optik“ des Pluralismuskonzeptes für religionspädagogisches Handeln zu erfolgen haben, wird noch in einem eigenen Punkt zu klären sein, nachdem eine Zusammenschau pluraler Erscheinungen gegeben wurde.

2.4 Systematisierungen religiöser Pluralität

Stefan Heil und Hans-Georg Ziebertz systematisieren die empirisch vorfindbare Pluralität in drei Ebenen: Mikro-, Meso- und Makro-Ebene. Auf der Mikro-Ebene betrifft die Pluralität jedes Individuum, so dass pluriforme religiöse Vorstellungen, welche von den Subjekten selbst konstruiert werden, zur Zunahme von Individualisierung beitragen. Institutionen befinden sich auf der Meso-Ebene, in welchen ebenfalls plurale Erscheinungen vorhanden sind. Aufgrund der pluralen Erscheinungen werden neue Formen religiösen Lernens diskutiert. Nebeneinander konkurrierende Weltanschauungen und Orientierungssysteme befinden sich bei Heil und Ziebertz in der Makro-Ebene systematisiert. Plurale Erscheinungen sind aufgrund der Globalisierung in den einzelnen Kulturen vorfindbar.³⁷

³⁴ Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 67f.

³⁵ Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 29f.

³⁶ METTE, *Religionspädagogik*, 27.

³⁷ Vgl. HEIL/ ZIEBERTZ, *Pluralität*, 271f.

Neben Heil und Ziebertz entwirft Englert eine systematische Einteilung der gegebenen Pluralität, welche jedoch in einer differenzierteren Art und Weise vorgenommen wird. Englert teilt grundsätzlich die in der Pluralität auftretenden Differenzen in vier Dimensionen ein: Positionelle, stilistische, kontextuelle und biographische Differenzen.³⁸ Diese vier Differenzen drücken die Spannung zwischen der Freiheit jedes Individuums und der dem Subjekt zukommenden Unverfügbarkeit aus. Positionelle und stilistische Differenzen ergeben sich durch die freie Auswahl von Individuen, wobei die Auswahl unter dem Deckmantel des Wählen-Müssens steht. Kontextuelle und biographische Differenzen ergeben sich durch kontextuelle und biographische Merkmale, welche dem Individuum zukommen. Es handelt sich deshalb um intermittierende Faktoren, welche einerseits die Pluralität mindern, da sie prädisponierend gegenüber Wahlmöglichkeiten sind, andererseits auch steigern, da durch sie selbst eine Vielfalt entsteht. Weiters macht Englert darauf aufmerksam, dass durch kontextuelle und biographische Bedingungen die Entscheidungen bei positionellen und stilistischen Optionen beeinflusst werden,³⁹ da sie als eine „Art hermeneutischer Filter“⁴⁰ operieren. Mit der von Englert getroffenen viergliedrigen Systematisierung soll nun gearbeitet werden:⁴¹

1. Positionelle Differenzen: In der positionellen Dimension lassen sich drei Grundformen unterscheiden. Die erste Grundform thematisiert die innerchristlichen Differenzen, wobei es sowohl inter-, als auch intrakonfessionelle Unterschiede gibt. Im Bereich der interkonfessionellen Differenzen lässt sich ein abnehmendes Konfliktpotenzial zeigen.⁴² Zur zweiten Grundform zählen Differenzen zwischen dem Christentum und dem Atheismus, wobei nur wenige Menschen von

³⁸ Vgl. ENGLERT, *Dimensionen*, 18f.

³⁹ Vgl. ENGLERT, *Dimensionen*, 19.

⁴⁰ ENGLERT, *Dimensionen*, 28.

⁴¹ Vgl. ENGLERT, *Dimensionen*, 19-31.

⁴² Vgl. EBERTZ, *Kirche*, 19-33.

sich selbst behaupten, sie seien überzeugte Atheisten.⁴³ Eine differenziertere Unterscheidung zur Erhebung religiöser Pluralität ist in diesem Bereich notwendig.⁴⁴ Als letztes Unterscheidungsmerkmal der positionellen Dimension sind die Unterschiede zwischen dem Christentum und nicht-christlichen Weltreligionen anzuführen. Aufgrund der Globalisierungsprozesse treten andere Religionen mit dem Christentum in eine konkurrierende Beziehung. Dieser Zustand wird von Jugendlichen als Normalfall bezeichnet, wobei sie eine grundsätzlich positive Einstellung zur kulturellen sowie zur religiösen Pluralität aufweisen.⁴⁵

2. Stilistische Differenzen: In dieser Dimension lassen sich drei religiöse Typen unterscheiden. Zum einen gibt es den exklusiven Typ, der sich ausschließlich auf eine für ihn normative Religion bezieht und aus dieser seine Geltungsansprüche herleitet. Dieser Typ hält ein Verhältnis zwischen Religion und (Post-)Moderne für unvereinbar. Zum anderen gibt es auch einen individualisierten Typ, bei dem allgemein drei Formen aufgewiesen werden können: Einerseits lassen sich volksreligiöse Inkulturationen mit einer „Art vorreflexiver Korrelation zwischen ‚objektiver‘ Religion und ‚individuellen‘ Lebensbedürfnissen“⁴⁶ feststellen. Andererseits sind individualisierte Glaubensformen zu beobachten, welche umso stärker auftreten, desto mehr

⁴³ Vgl. EBERTZ, *Kirche*, 66f. In Österreich nahm 2008 im Vergleich zu 1999 der Anteil jener Menschen um zwei Prozentpunkte zu, die von sich aus angaben, Atheisten bzw. Atheistinnen zu sein, so dass nun insgesamt vier Prozent der Befragten sich selbst als Atheisten bzw. Atheistinnen bezeichneten. Vgl. ZULEHNER/ POLAK, *Wiederkehr*, 157f.

⁴⁴ Vgl. POLAK, *Religion*, 42-47. Regina Polak zeigt mit Hilfe der europäischen Wertestudie aus dem Jahr 2000 in ihrer Dissertation auf, dass das religiöse Selbstverständnis in Großstädten mit Ausnahme von Paris gestiegen ist. Insofern schließt sich Polak der These des Wiener Pastoraltheologischen Instituts an: „Je moderner, desto religionsproduktiver“. Zur europäischen Wertestudie von 2000 vgl. DENZ, *Seele*. Zur religiösen Selbsteinschätzung der Österreicher und Österreicherinnen im Jahr 1999 vgl. ZULEHNER/ HAGER/ POLAK, *Religion*, 22-27. Die empirische Erhebung des Österreichtils für die europäische Wertestudie 2010 macht deutlich, dass das religiöse Selbstverständnis der Österreicher und Österreicherinnen im Jahr 2008 im Vergleich zu 1999 abnahm, wobei diese Erscheinung ein Spiegel der Entkirchlichungsprozesse ist. Vgl. dazu besonders ZULEHNER/ POLAK, *Wiederkehr*, 157f. Hinsichtlich der subjektiven Religiositäten in Österreich sprechen Zulehner und Polak im Vergleich zu den Ergebnissen von 1999 von einem Trendwechsel: Von der „Wiederkehr der Religion“ zur zunehmenden Pluralisierung. Vgl. ZULEHNER/ POLAK, *Wiederkehr*, 176.204-206.

⁴⁵ Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 95-97.101-103.

⁴⁶ ENGLERT, *Dimensionen*, 24.

Normierungsmächte verblässen,⁴⁷ so dass kreative und reflexive Aneignungsprozesse mit dem Abarbeiten von Tradition anzutreffen sind, wobei diese Glaubensformen vor allem bei mit religiöser Tradition verbundenen Menschen zu finden ist. Zum individualisierten Typ zählt auch drittens die autozentristische Religiosität, in der Menschen ihre Glaubensinhalte und -vollzüge nach individuellen Bedürfnissen ausrichten.⁴⁸ Als dritter Typus zur stilistischen Dimension zählt der säkulare, bei dem Säkulares sakralisiert wird,⁴⁹ so dass eine Art „Weltfrömmigkeit“⁵⁰ entsteht.

3. Kontextuelle Differenzen speisen sich aus vier Faktoren: Als erster Faktor sind kulturspezifische Ausprägungen zu nennen, so dass die faktisch gelebte Religiosität mit der Kultur verbunden ist. Dabei wird Religion jeweils kontextuell aktualisiert, wodurch sie sich als relevant erfährt. Kohortenspezifische Ausprägungen lassen epochale Strukturen in den Religionen erkennen. Ein weiterer Faktor, welcher zu kontextuellen Differenzen beiträgt, sind geschlechterspezifische Ausprägungen, die sich sowohl aus dem biologischen Geschlecht (sex), als auch durch die soziokulturellen Zuschreibungen (gender) speisen.⁵¹ Ferner zählen auch persönlichkeitspezifische Ausprägungen zu den Faktoren kontextueller Differenzen.⁵²
4. Biographische Differenzen ergeben sich aufgrund lebensgeschichtlicher Entwicklungsprozesse.⁵³

Zu den Stärken der differenzierten Systematisierung von Englert zählt, dass sie der Komplexität der Pluralität Rechnung trägt. Weiters ermöglicht diese systematische Ist-Analyse den Entwurf neuer Handlungsmodelle. Insofern

⁴⁷ Vgl. PORZELT, *Religiosität*, 275.

⁴⁸ Vgl. ENGLERT, *Dimensionen*, 25.

⁴⁹ Vgl. auch METTE, *Religionspädagogik*, 28f.

⁵⁰ ENGLERT, *Dimensionen*, 27.

⁵¹ Mette gibt einen kleinen Einblick in die Arbeit feministischer Religionspädagogik. Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 53-55. Vgl. dazu auch BURRICHTER, *Perspektiven*, 13-24.

⁵² Vgl. ENGLERT, *Dimensionen*, 29f.

⁵³ Vgl. BÜTTNER/ DIETERICH, *Entwicklung*.

ist diese Systematisierung ein Beitrag zur „Pünktlichkeit“⁵⁴ religionspädagogischen Arbeitens.

2.5 Pluralität als Chance religionspädagogischen Handelns

Dass die empirisch vorfindbare Pluralität als Chance religionspädagogischen Handelns betrachtet werden kann, wird zum einen durch die „Optik“ des Pluralisierungskonzeptes ersichtlich.⁵⁵ Zum anderen werden durch die empirische Forschung von Ziebertz, Kalbheim und Riegel Strategien Jugendlicher im Umgang mit kultureller und religiöser Pluralität erforscht, so dass aufgrund dessen sich Chancen für religionspädagogisches Handeln angesichts der Pluralität aufzeigen lassen. Die qualitativen Daten der Forschergruppe zeigen vier Strategien, wie Jugendliche mit Pluralität umgehen, welche im Anschluss in Kürze dargestellt werden:⁵⁶

1. Jugendliche sprechen in einem angstfreien Zustand über Religion, da sie mit keinen institutionellen und sozialen Sanktionen aufgrund ihrer Aussagen rechnen müssen. Religion wird insofern als Privatsache empfunden, da jeder Mensch angesichts seiner Individualität auch nicht konsensfähige Auffassungen vertritt. Sie ist aber nicht ausschließlich Privatsache, da Gespräche möglich sind. Weiters werden öffentliche religiöse Bekenntnisse als eine unverzichtbare Möglichkeit genannt, um so auch miteinander in Diskurs zu treten.
2. Durch die Auseinandersetzung mit Anderen entsteht die Option, dass das eigene Denken in Frage gestellt wird. Durch Offenheit und wertschätzende Toleranz werden deshalb Wege der Begegnung eröffnet, welche auch die eigenen Perspektiven und religiösen Meinungen zu überdenken vermögen.

⁵⁴ Vgl. ENGLERT, *Plädoyer*, 164f.

⁵⁵ Vgl. dazu bereits in diesem Kapitel den Abschnitt „2.3 Säkularisierungsthese und Pluralisierungskonzept“.

⁵⁶ Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 107-112.

3. In Folge von Begegnungen mit religiöser Pluralität suchen Jugendliche aus dem Angebot religiöser Erscheinungen für sich persönlich relevante Inhalte und Vollzüge aus, so dass sie sich dialogisch mit der Pluralität auf die Suche nach der Wahrheit begeben.
4. Plurale Religionen werden als Hilfestellung für die eigenen religiösen Gedanken genutzt, indem auf deren Sprache zurückgegriffen wird.

Diese Strategien verdeutlichen, dass Jugendliche mit religiöser Pluralität konstruktiv umgehen. In der Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität erfahren viele Jugendliche konkret ihre eigene Individualität, so dass sie auch einen Emanzipationsprozess erleben. Ferner greifen Jugendliche Teilaspekte von Religionen auf, so dass sie „in das eigene religiöse Identitätsgewebe eingefädelt werden können.“⁵⁷ Dadurch wird Pluralität als Quelle eigener Religiosität verstanden. Mit Hilfe von Pluralität besteht für Jugendliche die Möglichkeit, eigene Denkmuster und Traditionen zu hinterfragen, um so in einen dialogischen Prozess mit Religionen zu treten. Zusammengefasst lässt sich aufgrund dieser empirischen Forschungsergebnisse Pluralität als Chance religionspädagogischen Handelns begreifen.⁵⁸

2.6 Konsequenzen für religionspädagogisches Handeln

Auf den oben angeführten Chancen basierend ergeben sich für die Religionspädagogik nun einige Herausforderungen in der Pluralität adäquat zu handeln. Zunächst sind Herausforderungen angesichts der Adressaten und Adressatinnen religionspädagogischen Arbeitens anzuführen. Angesichts der strukturellen Individualisierung ist die Religionspädagogik herausgefordert, das Subjekt-Sein zu akzeptieren und zu fördern.⁵⁹ Empirische Untersuchungen ergaben, dass Jugendliche sich selbst als Zentrum ihrer eigenen Handlungen verstehen, so dass sie von sich selbst meinen, sie können über tragfähige Aussagen selbst entscheiden. Durch Vergleichen

⁵⁷ ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 112.

⁵⁸ Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 112.

⁵⁹ Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 30.

und Abwägen prüfen sie einzelne Teile religiöser Vorstellungen sowie Vollzüge und übernehmen diese für sich in Selbstverantwortung.⁶⁰ Daraus ergibt sich, dass über Jugendliche hinaus ein vorurteilsfreier Umgang mit der faktisch gelebten Religiosität notwendig ist. Religionspädagogische Arbeit ist herausgefordert, ein unverkrampftes Verhältnis zu neuen Religiositätsformen aufzubauen, um mit ihren Stärken zu arbeiten.⁶¹ Burkard Porzelt plädiert dafür, „den ‚Lebensglauben‘ der Betroffenen ins Zentrum religionspädagogischer Aufmerksamkeit zu rücken“.⁶² Es wird hier die aktive Rolle der Adressaten und Adressatinnen in ihrer je eigenen Glaubenskonstruktion anerkannt, wobei eine deutliche Würdigung von Seiten der Theologie notwendig ist.⁶³ Die empirischen Befunde von Ziebertz, Kalbheim und Riegel verdeutlichen weiters, dass Jugendliche angesichts von Pluralität einen prozessualen Weg zur Wahrheitsfindung gehen.⁶⁴ Durch diese Suchbewegung sind die für religiöses Lernen verantwortlichen Personen besonders herausgefordert. Ihnen kommt durch diese Situation die Rolle der Moderatoren bzw. Moderatorinnen zu, in der sie den religiösen Lernprozess fördern und begleiten. Als solche stehen sie vor der Herausforderung, „neue Formen religiöser Sprachfähigkeit zu entwickeln, in deren Mittelpunkt die adäquate Formulierung der persönlichen religiösen Bedürfnisse steht.“⁶⁵ Eine sich daraus ergebende Konsequenz ist der Umgang mit Tradition für religionspädagogisches Arbeiten. Traditionsbearbeitung versteht sich in diesem Kontext als Offerte, um sich mit und an ihr in kreativer Art und Weise abzuarbeiten. In diesem Sinne wird Tradition als „religiöse Alphabetisierungshilfe“⁶⁶ und ein Element zur Wahrheitsfindung betrachtet. Das Christentum besitzt einen reichen Schatz, in denen sich menschliche Erfahrungen verdichtet widerspiegeln. Im religionspädagogischen Konzept der Korrelationsdidaktik wurde dieser Ansatz bearbeitet, wobei von Ziebertz,

⁶⁰ Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 114-116.

⁶¹ Vgl. ENGLERT, *Skizze*, 93-95.

⁶² PORZELT, *Religiosität*, 278f.

⁶³ Vgl. ENGLERT, *Skizze*, 91f.

⁶⁴ Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 84f.113.

⁶⁵ ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 85.

⁶⁶ HILGER, *Jugendliche*, 356.

Kalbheim und Riegel eine Weiterentwicklung hin zu abduktiven Prozessen gewünscht wird.⁶⁷

Eine weitere Konsequenz religionspädagogischen Arbeitens ist, dass andere Konfessionen und Religionen als Medium sowohl für Identitäts- und Wahrheitsfindung zu begreifen sind, da durch den Dialog mit Anderen zum einen die Adressaten und Adressatinnen religiösen Lernens angehalten sind ihre eigene Identität zu finden und zu entwickeln. Außerdem können neue Perspektiven gewonnen werden, welche für die eigene Glaubensentwicklung impulsgebend sind.⁶⁸ Des Weiteren kann als Konsequenz gefolgert werden, dass wertschätzender und toleranter Umgang mit anderen Konfessionen und Religionen zum Bestandteil religiösen Lehrens und Lernens zählen.

Mit Hilfe einer pluralisierenden Hermeneutik und Didaktik⁶⁹ gilt es in einem pluralen Kontext auch ein verstärktes Interesse an der eigenständigen Produktion philosophischer und theologischer Aussagen der Adressaten und Adressatinnen religionspädagogischen Handelns zu forcieren. Dabei ist es notwendig, alle Altersgruppen in der eigenständigen Hervorbringung philosophischer und theologischer Inhalte zu fördern und zu begleiten.⁷⁰ Bei der Förderung und Begleitung in solchen „religiösen Lernprozessen geht es schließlich um das Vergleichen und Abwägen des schon individuell Vergleichenen und Abgewogenen. Der Lerngewinn liegt in der Klärung und Weiterführung des Gedachten.“⁷¹

Mit Englert können nun sechs Eckpfeiler angeführt werden, welche eine pluralitätsfähige Religionspädagogik aufzuweisen hat, welche die Menschen in ihrer Handlungsfähigkeit im pluralen Kontext unterstützen will:⁷²

1. Um die Religiosität heutiger Menschen wahrzunehmen, sind entsprechende Fähigkeiten auszubilden.

⁶⁷ Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 84.116f.

⁶⁸ Vgl. ENGLERT, *Skizze*, 96-98.

⁶⁹ Vgl. NIPKOW, *Pluralität*, 1524.

⁷⁰ Vgl. ENGLERT, *Dimensionen*, 41.

⁷¹ ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 116.

⁷² Vgl. ENGLERT, *Skizze*, 99-104.

2. Damit Religiosität sprachfähig wird, sind eigene Verfahren zu entwickeln.
3. In der austauschenden Begegnung sollen Fähigkeiten zum interkonfessionellen und –religiösen Dialog entwickelt werden.
4. Durch didaktische Überlegungen soll eine unterscheidungsfähige Pluralität entwickelt werden.
5. Kritische, konfrontative Dimensionen von Religionen sollen herausgearbeitet werden.
6. Individuelle und situationsadäquate Wege sollen entdeckt werden.

Diese von Englert angeführten Bereiche stellen somit Herausforderungen an die didaktische Arbeit an Hochschulen dar, da an ihnen die für religiöses Lernen (zukünftig) verantwortlichen Personen in ihren Kompetenzen gestärkt werden sollen. Die vorliegende Arbeit widmet sich den religionspädagogischen Herausforderungen angesichts der Pluralität und möchte die in diesem Kapitel erarbeiteten Erkenntnisse für die Hochschule fruchtbar machen.

3 Grundlegung einer subjektorientierten Religionspädagogik

3.1 Der Weg zur Aneignungsdidaktik

Im Anschluss an das erste Kapitel dieser Arbeit, in dem eine begründete Präferenz zugunsten des Pluralisierungstheorems ausgesprochen wurde, wird nun unter den Bedingungen der (Post-)Moderne, in der „Individualisierung als eine strukturelle Voraussetzung aller Bildungsprozesse“⁷³ konstitutiv ist, eine dem Subjekt des religiösen Lernens verantwortete religionspädagogische Grundlegung aufgefächert. Während die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts, bis auf die reformpädagogischen Bemühungen vor allem in München und Wien zu Beginn des 20. Jahrhunderts, von einem normativ-deduktiven Verständnis in der Religionspädagogik dominiert war,⁷⁴ fand in der religionspädagogischen Diskussion in den 1960ern und 1970ern eine Wende zum bisher dominierten Paradigma religiösen Lernens statt, insofern die Sinn- und Lebensprobleme von Schülern und Schülerinnen in den Mittelpunkt gestellt wurden.⁷⁵ In der Evangelischen Unterweisung auf evangelischer Seite und in der materialkerygmatischen Konzeption des Religionsunterrichts auf katholischer Seite stand die Vermittlung von objektiver Religion im Zentrum. Auch in der Weiterentwicklung religionspädagogischer Theorien des Religionsunterrichts bis hin zum Hermeneutischen Religionsunterricht galt es, die biblische Botschaft aufgrund des historischen Abstandes mit Hilfe des Instrumentariums der historisch-kritischen Exegese den Adressaten und Adressatinnen religiösen Lernens zu vermitteln. Es bestand der Versuch, die existentielle Fraglichkeit des Menschen bei den Schülern und Schülerinnen zu wecken und anhand christlicher Deutungs-

⁷³ ZIEBERTZ, *Mittelpunkt*, 35.

⁷⁴ Zur geschichtlichen Darstellung der Religionspädagogik vgl. besonders METTE, *Religionspädagogik*, 80-87; vgl. HILGER/ KROPAČ/ LEIMGRUBER, *Entwicklungslinien*, 45-62.

⁷⁵ Mette sieht im Lauf der Geschichte der religiösen Erziehung und Bildung eine zunehmende Verschulung der Katechese so, dass Religion selbst ein eigenständiges Schulfach und als solches staatsrechtlich gesichert wurde. Religionspädagogische Theoriebildung bezieht sich deshalb häufig auf den Kontext Schule und ihrer Akteure und Akteurinnen. Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 75f.

muster Antworten zu liefern.⁷⁶ So gab es bereits in den 1960ern klare kritische Stimmen, welche die Vernachlässigung der Lebenserfahrung von Schülern und Schülerinnen zugunsten der kirchlichen Tradition zum inhaltlichen Konzept hatten.⁷⁷ Im Anschluss an die „realistische Wende“⁷⁸ in der Religionspädagogik entstanden neue Formen des Religionsunterrichts, welche die Probleme und Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen als Ausgangspunkt religiösen Lernens nahmen. Der Problemorientierte Religionsunterricht fühlte sich der „realistischen Wende“ verantwortlich, da in dessen Mittelpunkt die Lebenserfahrungen und -bedürfnisse standen, wobei auch hier letztendlich die Lehrpersonen die für die Schüler und Schülerinnen vermuteten relevanten Probleme sowie Fragen aufgriffen und so eine perspektivische Hermeneutik angewendet wurde.⁷⁹ Zudem findet sich bei dieser Konzeption ein funktionalistischer Religionsbegriff.⁸⁰

Eine weitere Wende fand Ende der 1980er statt, welche von Englert als „lebensweltliche Wende“ bezeichnet wird. „Wirklich schülerorientierter Religionsunterricht bedeutet demnach nicht nur, sich den Lebensfragen der Kinder und Jugendlichen zuzuwenden – um an diesen Fragen dann das Antwortpotential des christlichen Glaubens zu demonstrieren; sondern es bedeutet darüber hinaus und vor allem, die Antworten, die in den Heranwachsenden und ihrer Lebenswelt *selbst* stecken, aufzuspüren und zu würdigen; es bedeutet, nach den Problemlösungsstrategien der *Schüler/innen* zu fragen: nach *ihren* Interpretationsmustern, nach *ihrer* Religiosität und nach *ihrem* Glauben.“⁸¹ Englert systematisiert diese beiden

⁷⁶ Vgl. LOHFINK, *Bibel*. Der für den Hermeneutischen Religionsunterricht aussagekräftige Titel des als didaktisch angelegten Sachbuchs von Gerhard Lohfink lautet: „Jetzt verstehe ich die Bibel. Ein Sachbuch zur Formkritik.“

⁷⁷ Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 178. Mette verweist auf Werner Loch, der von einer „Verleugnung des Kindes in der evangelischen Religionspädagogik“ spricht.

⁷⁸ Englert spricht von einer „realistischen Wende der Religionspädagogik“, insofern sie die veränderten Bedingungen religiösen Lernens im Kontext des Religionsunterrichts in der (Post-)Moderne wahr- und ernst nimmt. Diese Wende wurde auf katholischer Seite von der Würzburger Synode verabschiedet. Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 235.

⁷⁹ Vgl. ROTHGANGEL/HILGER, *Schüler*, 1934; vgl. GORMANN/METTE, *Erfahrung*, 163f.

⁸⁰ Vgl. PORZELT, *Grundlegung*, 56-64. Porzelt unterscheidet insgesamt vier verschiedene Grundtypen von Religion: 1. Anthropologischer Typ, 2. Funktionaler Typ, 3. Phänomenologischer Typ und 4. Substanzieller Typ. Vgl. PORZELT, *Grundlegung*, 50f.

⁸¹ ENGLERT, *Grundfragen*, 236.

Wenden der Religionspädagogik in einer anschaulichen Art und Weise wie folgt:⁸²

1. Vor der „realistischen Wende“ galt es, eine möglichst originalgetreue Wiedergabe der unterrichteten Glaubensinhalte seitens der Schüler und Schülerinnen hervorzubringen, so dass die gelehrte objektive Religion von den Schülern und Schülerinnen eins zu eins wiedergegeben werden sollte.
2. Nach der „realistischen Wende“ wird bei den Lebenserfahrungen der Schüler und Schülerinnen angesetzt, die als defizitär angesehen werden, so dass im Umgang mit der christlichen Tradition die Relevanz dieser zu Tage tritt. Das Ziel war nun, von der subjektiven Religion der Schüler und Schülerinnen ausgehend in eine zunehmende Übereinstimmung mit der objektiven Religion zu gelangen.
3. Durch die „lebensweltliche Wende“ wird eine prozessuale Didaktik anvisiert, die konsequent bei der subjektiven Religion der Schüler und Schülerinnen ansetzt. Die christliche Tradition erhält dadurch das Moment einer kritischen Produktivität. In diesem didaktischen Konzept ist das Ziel religiösen Lernens offen bzw. muss stets neu konkretisiert und kontextualisiert werden.

Somit lässt sich resümieren, dass der gegenwärtige religionspädagogische Diskurs von der „lebensweltlichen Wende“ geprägt und bestimmt ist. Von dieser ausgehend entwickelte sich eine den Subjekten religiösen Lernens verpflichtende Didaktik: Die Aneignungsdidaktik bzw. subjektorientierte Didaktik. Im nun folgenden Teil wird eine solche Didaktik aufzuschlüsseln sein.

⁸² Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 236f.

3.2 Die Hermeneutik der Aneignung: Ihr Beitrag zur Aneignungs- didaktik

Klaus Goßmann und Norbert Mette prägten 1993 den Begriff der „Hermeneutik der Aneignung“ und lieferten einen wesentlichen Beitrag zur „lebensweltlichen Wende“. Im Sammelband „Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E.“, welches vom Comenius-Institut in Münster herausgegeben wurde,⁸³ analysieren Goßmann und Mette zwei Interviews unter der Perspektive einer „entwicklungs- und lebensbezogenen Aneignung und Ausprägung von Religion und Glauben“⁸⁴. Mit Hilfe dieser Perspektive werden in der Religionspädagogik im Anschluss an das Konzept der Schülerorientierung Kinder, Jugendliche und Erwachsene als Subjekte ihrer religiösen Biographie betrachtet. „Subjektorientierung fragt nach den reflexiven Formen religiösen Erlebens und Handelns als subjektive Rekonstruktion und Aneignung von christlichen Traditionen.“⁸⁵ Somit thematisiert eine „Hermeneutik der Aneignung“ die Strukturen der Deutung aufgrund eines von den Lernenden selbst thematisierten Ergebnisses im reflexiven Prozess mit Glaube und Religion. Dabei fokussiert eine solche Hermeneutik sowohl die Frage nach biographisch-lebensweltlichen Stufen, als auch die alltags- und lebensweltlichen Bedingungen und Ergebnisse in Bezug auf Religion und Glauben. Sie bespricht die je individuelle Bedeutung und die sich daraus ergebenden Formen eines lebensweltlichen Alltagsglaubens.⁸⁶ Ein solcher Alltagsglaube beruht auf individuelle Leistungen und sucht nach tragfähigen und vernünftigen Deutungen für das je eigene Leben. Es wird somit klar, dass es

⁸³ Vgl. COMENIUS-INSTITUT, *Religion*.

⁸⁴ GOßMANN/ METTE, *Erfahrung*, 163. Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine Fallstudie, bei der Margret E. jeweils im Juni 1988 und 1991 als 19- bzw. 21-Jährige interviewt wurde. Der Sammelband bietet verschiedene methodologische Auswertung des Verhältnisses der Probandin zu Religion.

⁸⁵ GOßMANN, *Identität*, 254. Klaus Goßmann sieht eine deutliche Differenz zwischen Subjektorientierung und Schülerorientierung, da in der Konzeption der Schülerorientierung die Lehrperson eine stellvertretende Reflexion für Schüler und Schülerinnen vollziehen muss. Vgl. GOßMANN, *Identität*, 254. Martin Rothgangel und Georg Hilger meinen jedoch, dass eine Profilierung des Begriffs der Subjektorientierung gegenüber der Schülerorientierung im Falle einer konsequenten Schülerorientierung im Gegensatz zu einer vordergründigen überakzentuiert sei. Vgl. ROTHGANGEL/ HILGER, *Schüler*, 1933.

⁸⁶ Unter Alltagsglauben verstehen Goßmann und Mette den vom Individuum selbst angeeigneten Glauben. Vgl. GOßMANN/ METTE, *Erfahrung*, 164.

sich um eigenständige Anteile des Individuums bei der Erschließung von Sinndeutungsmustern handelt. Die Prozesse des selbstständigen Aneignens sind deshalb auch aufs Engste mit den biographischen Entwicklungen und lebensbedeutsamen Ereignissen gekoppelt. Insofern ist ein solcher Alltagsglaube auch stets wandelbar und verweist auf ein lebenslanges Lernen. In diesem Aspekt ergänzt sie entwicklungspsychologische Stufentheorien.⁸⁷ Die „Hermeneutik der Aneignung“ spricht sich klar für eine Präferenz zugunsten der Förderung der religiösen und auch allgemein-humanen Entwicklung eines jeden und jeder Einzelnen aus. Daraus folgernd werden inhaltliche Elemente nach ihrer Bedeutsamkeit zur je individuellen Entwicklungsförderung betrachtet.⁸⁸ Goßmann und Mette zeigen auf, dass hinter der „Hermeneutik der Aneignung“ drei zentrale Forschungsinteressen stecken. Erstens gibt es ein deutliches Interesse an der religiösen Einzelbiographie, da der bzw. die Einzelne als eigenständige/r Konstrukteur/in von Alltagsglauben wahr- und ernst genommen wird, wobei dies auch ein Reflex auf die (Post-)Moderne ist.⁸⁹ Zweitens gilt es hinsichtlich der Theologie einen reziproken Dialog mit den Alltagsreligionen, das heißt mit den Theologien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu wagen.⁹⁰ Als drittes großes Forschungsinteresse gilt es in den religionspädagogischen Diskursen der Frage nachzugehen, welchen Beitrag religiöse Traditionen zur Entwicklung eines individuellen Lebensglaubens leisten. Zu diesem Forschungsbereich zählend gilt es aufgrund

⁸⁷ Vgl. besonders den Sammelband BÜTTNER/ DIETERICH, *Entwicklung*.

⁸⁸ Vgl. GOßMANN/ METTE, *Erfahrung*, 164-167.

⁸⁹ Vgl. GOßMANN, *Hermeneutik*, 822.

⁹⁰ Goßmann und Mette betrachten die Eigenleistungen hinsichtlich der religiösen Deutungen als höchst theologie-produktiv und verweisen auf das in der katholischen Dogmatik gebräuchliche Wort des Glaubenssinns, des *sensus fidelium*. Vgl. GOßMANN/ METTE, *Erfahrung*, 174f. Rothgangel und Hilger sehen einen äußerst wertvollen Beitrag der Religionspädagogik für die Theologie insgesamt, insofern sie alltagsweltliche und eigenständig hervorgebrachte religiöse Deutungen ins Gespräch mit der Theologie zu bringen vermag. Vgl. ROTHGANGEL/ HILGER, *Schüler*, 1935f. Sabine Pemsel-Maier bietet ein anschauliches Beispiel, für den oben beschriebenen Sachverhalt. In Gesprächen mit Kindern über eschatologische Kategorien kommt sie zum folgenden Resümee: „Was für die Religionspädagogik und teilweise auch für die systematische Theologie vermintes Gebiet bleibt, ist für Kinder im Grundschulalter selbstverständlich, dass nämlich Gott straft, dass es um der Gerechtigkeit willen eine Hölle geben muss – und dass es reizt, darüber nachzudenken. Der von der Theologie proklamierte ‚Abschied vom Teufel‘ wird von den Kindern nicht nachvollzogen.“ PEMSEL-MAIER, *Kinder-Eschatologie*. Sabine Pemsel-Maier sei an dieser Stelle ausdrücklich mein Dank ausgesprochen, da sie mir ihre zum Teil noch unveröffentlichten bzw. in Wien schwer zugänglichen kindertheologischen Publikationen zur Verfügung stellte.

der eigenständigen Aneignungstätigkeiten Perspektiven der Vermittlung für eine den Subjekten religiösen Lernens unter der Bedingung der (Post-)Moderne aufzuwerfen.⁹¹

Goßmann und Mette sehen in den Spannungsbegriffspaaren „Hermeneutik der Vermittlung“ und „Hermeneutik der Aneignung“ ein produktives Moment für die religionspädagogische Diskussion. Deshalb ist eine „Hermeneutik der Aneignung“ vor allem komplementär zur „Hermeneutik der Vermittlung“ zu sehen, welche zur sach- und altersgemäßen Erschließung von Inhalten beiträgt.⁹² So wie bereits im ersten Kapitel, wurde auch in der für Goßmann und Mette zugrundeliegenden Fallstudie deutlich, dass religiöse Inhalte und Vollzüge nach der je individuelle Relevanz befragt und selbstständig angeeignet werden, so dass für religiöse Lernprozesse eine situationsoffene Vermittlung unumgänglich ist. Deshalb plädieren Goßmann und Mette dafür, dass eine „Hermeneutik der Vermittlung“ den Charakter des „Noch-nicht-fertig-Seins“⁹³ trägt, so dass dadurch ein lebenslanges Lernen grundgelegt ist.⁹⁴ Eine so verstandene „Hermeneutik der Vermittlung“ muss notwendigerweise zusammen mit einer „Hermeneutik der Aneignung“ gedacht werden, welche dezidiert die aktiven Anteile im Prozess des religiösen Lernens wahrnimmt. Insofern entwickeln sich eine „Hermeneutik der Vermittlung“ zusammen mit einer „Hermeneutik der Aneignung“ zu einer „Hermeneutik der Lebenswelt“. Die lebensweltlichen Erfahrungen und dessen Deutungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen werden dadurch zum einen ernst und wahrgenommen, zum anderen als eigenständige Hervorbringung und in ihrem Eigen-Sinn gewürdigt. Einerseits ergibt sich daraus die Konsequenz, dass Freiheitsräume für Aneignungsprozesse eröffnet werden müssen. Andererseits ist es notwendig, die von den religiös Lernenden individuellen Deutungen in den Lernprozess

⁹¹ Vgl. GOßMANN/ METTE, *Erfahrung*, 167f.174f.

⁹² Vgl. GOßMANN, *Hermeneutik*, 820.822.

⁹³ GOßMANN/ METTE, *Erfahrung*, 168.

⁹⁴ Vgl. GOßMANN/ METTE, *Erfahrung*, 168.

konstitutiv miteinzubeziehen. Ferner ist auch eine Verzahnung von aneignenden und kritisch-reflexiven Lernprozessen von Nöten.⁹⁵

Zusammenfassend liefern Goßmann und Mette einen entscheidenden Beitrag in der religionspädagogischen Diskussion hinsichtlich einer den Subjekten orientierten Aneignungsdidaktik, da durch den Begriff der „Hermeneutik der Aneignung“ komplementär zur „Hermeneutik der Vermittlung“ ein radikaler Perspektivenwechsel vollzogen wurde: Von der stellvertretenden Perspektive hin zur Perspektive der Lernenden selbst. Es werden somit die für Lernenden relevanten Glaubensinhalte, -vollzüge und Deutungsmuster aus der Sicht der Lernenden selbst betrachtet und gewürdigt. Im Anschluss an das erste Kapitel wurde ersichtlich, dass die Aneignungsdidaktik eine notwendige Folge, ein Reflex auf die (Post-)Moderne ist, wodurch religiöses Lernen unter ihren Bedingungen ermöglicht wird. Es wird nun im Folgenden zu zeigen sein, inwiefern die Aneignungsdidaktik selbst einen Beitrag zur religiösen und allgemein-humanen Entwicklung und Identität darstellt, so dass nun das Feld der religiösen Bildung erschlossen werden muss.

3.3 (Religiöse) Bildung und Subjektwerdung

Bevor sich nun diese Arbeit mit dem Beitrag religiöser Bildung für eine religiöse und allgemein-humane Entwicklung und Identität widmet, ist es notwendig, dass zunächst die Begriffe „Bildung“ und „Identität“ aus allgemein-pädagogischem und entwicklungspsychologischem Blickwinkel zu betrachten sind.

Die allgemeinpädagogische Literatur weist auf eine große Bedeutungsvielfalt des Begriffs „Bildung“ im Lauf der Geschichte hin.⁹⁶ Sofern überhaupt der Bildungsbegriff eingeengt und verwendet werden kann,⁹⁷ gehe der gegenwärtige Bildungsbegriff auf das 18. Jahrhundert zurück. Davor war der Begriff theologisch besetzt und meinte die Entfaltung der Gottesebenbild-

⁹⁵ Vgl. GOßMANN, *Hermeneutik*, 822.

⁹⁶ Vgl. BENNER/ BRÜGGEN, *Bildsamkeit/Bildung*, 174.

⁹⁷ Clemens Menze weist darauf hin, dass der Bildungsbegriff in der Gegenwart unter anderem in der positivistischen Pädagogik aus der pädagogischen Fachsprache verwiesen wird, da er aufgrund seiner Vieldeutigkeit es nicht vermag, wissenschaftlich verwendet zu werden. Außerdem ist der Bildungsbegriff ideologisch aufgeladen, so dass der Verdacht von ideologischen Manipulationen bei Verwendung des Begriffs gegeben ist. Vgl. MENZE, *Bildung*, 156.

lichkeit des Menschen. Durch die Aufklärungsphilosophie bekam der Bildungsbegriff die Bedeutung, dass der Mensch vernunftbegabt sei und durch Mündigkeit sich selbst bilde, so dass Bildung zur Selbstbildung „der *Individualität* in der Auseinandersetzung des Menschen mit den Erscheinungsformen seiner *Kultur*“⁹⁸ wurde. Die Erziehungswissenschaft insgesamt emanzipierte sich und löste sich von einem dogmatisch-deduktiven Denken seitens der Theologie ab.⁹⁹ Weiters weist die allgemeinpädagogische Literatur darauf hin, dass Bildung die Bereitschaft des konkreten Menschen abverlangt, wobei das Angebot von außen kommt, beispielsweise durch die Schule. Insofern ist Bildung als Selbstbildung nur vom Subjekt selbst zu verwirklichen, welche die Entfaltung der Humanität zum Ziel hat.¹⁰⁰ Daraus folgernd wird Bildung mit dem Prozess der Subjektwerdung und der Gewinnung von Identität in Verbindung gebracht. Das bedeutet auch, dass der Mensch in seinem Subjektwerden beschnitten und entfremdet werden kann. Insofern ist Bildung als ein Prozess der Emanzipation zu betrachten.¹⁰¹ So verstanden wendet sich Bildung gegen Indoktrination, das heißt gegen Hervorrufung von fremder Meinung durch entsprechende Methoden und ist different zur Summe von Fachwissen zu sehen. „Die Selbstständigkeit des Denkens benötigt dagegen die Fähigkeit, selbst Fragen zu stellen, Informationen zu dem befragten Thema beschaffen zu können, dieses zu systematisieren und daraus eigene Schlüsse zu ziehen.“¹⁰² Bildung – und somit auch Subjektwerdung – sind prozessual, als unabschließbar zu verstehen. Selbstbestimmung, Mündigkeit und individuelle Orientierungs- und Urteilsfähigkeit sollen gefördert werden.¹⁰³ In dieser Hinsicht ist Bildung ein be-

⁹⁸ SCHAUB/ ZENKE, *Bildung*, 74.

⁹⁹ Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 125.

¹⁰⁰ Vgl. SCHAUB/ ZENKE, *Bildung*, 75.

¹⁰¹ Vgl. COLLMAR, *Schulpädagogik*, 185-187. Bildung kann sowohl einen Prozess als auch dessen Endpunkt meinen. Im ersten Fall ist deshalb ein prozessualer, im zweiten ein normativer Bildungsbegriff leitend. Vgl. COLLMAR, *Schulpädagogik*, 187.

¹⁰² COLLMAR, *Schulpädagogik*, 189. Norbert Collmar erweitert die Selbstständigkeit des Denkens mit Sitte, Moral und Ethik, wodurch ein kritisch-mündiges Handeln evoziert wird. Vgl. COLLMAR, *Schulpädagogik*, 189f.

¹⁰³ Vgl. COLLMAR, *Schulpädagogik*, 189f.

wusster Prozess der sich selbst bildenden Person in der Auseinandersetzung von außen herangetragenen Frage- und Problemstellungen.¹⁰⁴

Gegen eine individuelle Verengung des Bildungsbegriffs und somit der Subjektwerdung ist das handlungstheoretische Konzept von Mette anzuführen.¹⁰⁵ Mette weiß sich eines religionspädagogischen Grundmodells verpflichtet, in dem die religiöse Bildung als ein Beitrag zur humanen Entwicklung konstitutiv ist.¹⁰⁶ Zudem ist Mettes Grundlegung religiöser Bildung anschlussfähig an den Kontext der (Post-)Moderne, da in ihm Autonomie und Freiheit als Grundpfeiler verankert sind. In seiner theologischen Argumentation verweist Mette auf den freiheitsstiftenden Charakter des Christentums, in dem er programmatisch Gal 5,1.13 zitiert. Von diesem Gesichtspunkt aus erhält religiöse Bildung einen emanzipatorischen und freiheitsbegründeten und -stiftenden Aspekt.¹⁰⁷ Vom theologisch argumentierten Fundament der Freiheit ausgehend¹⁰⁸ werden weitere Dimensionen der Freiheit aufgespannt, insofern neben der theologischen Dimension noch die anthropologische, soziale, politische, ekklesiologische und eschatologische Dimension entfaltet werden, um so religiöse Erziehung und Bildung als „Identität in universaler Solidarität“ darzustellen, da die von Gott ermöglichte Freiheit auf Universalität angelegt ist.¹⁰⁹ Religiöse Bildung ist für Mette somit, „sich auf den eröffneten Weg der Freiheit einzulassen und sich für ihn einzusetzen.“¹¹⁰ Eine solche Perspektive von Bildung über-

¹⁰⁴ Vgl. COLLMAR, *Schulpädagogik*, 200.

¹⁰⁵ Mettes Ausführungen basieren auf Arbeiten von Helmut Peukert, der den normativen Kern pädagogischen Handelns als eine „Ethik der intersubjektiven Kreativität“ bestimmt. Vgl. PEUKERT, *Frage*, 82. Vgl. auch PEUKERT, *Praxis*.

¹⁰⁶ Mette verweist auf zwei extreme religionspädagogische Grundmodelle, die von Gottfried Bitter und Rudolf Englert als „antimodernistisch“ und „modernistisch“ bezeichnet werden. Ersteres unterbelichtet die Lebenswelt, letzteres den Anspruch des Glaubens selbst. Vgl. BITTER/ ENGLERT, *Religionspädagogik*, 354f. Mette verschreibt sich einem dritten Modell, in dem die Humanität religiöser Bildung im Zentrum steht. Vgl. BITTER/ ENGLERT, *Religionspädagogik*, 358. Mette thematisiert die religiöse Bildung vom jüdisch-christlichen Traditionshintergrund aus.

¹⁰⁷ Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 131f.

¹⁰⁸ Mette stützt sich auf Arbeiten von Otto Hermann Pesch. Pesch selbst bezeichnet in seiner Dogmatik im Traktat der Gotteslehre Gott als die Freiheit des Menschen. Vgl. PESCH, *Dogmatik*, 537.

¹⁰⁹ Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 133f.139.

¹¹⁰ METTE, *Religionspädagogik*, 139.

steigt eine Verengung auf das einzelne Individuum, da es den Raum für eine universale Subjektwerdung entfaltet.¹¹¹

Entwicklungspsychologische Identitätskonzepte weisen die Momente der Abschließbarkeit und Kontinuität auf, so dass Identität als Ziel von Bildung definiert wird, welche in der Adoleszenz zum Abschluss kommt. Mit „Ich-Identität“ versteht Erik H. Erikson einen spezifischen Zuwachs an Persönlichkeitsreife, „den das Individuum am Ende der Adoleszenz der Fülle seiner Kindheitserfahrungen entnommen haben muß, um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein.“¹¹² Dagegen auftretend meint Henning Luther, dass im Identitätsbegriff die Idee des autonomen Individuums mitschwingt, wobei diese Idee ein kritisches Moment innehat, insofern sie der Frage nachgeht, wodurch Identität in Schacht gehalten wird. Daraus folgernd steckt im Identitätsbegriff selbst ein emanzipatorischer Grundtenor und stachelt die Frage nach dem Selbst, der Subjektivität und ihrer Einengungen an. Die Suche nach Identität sei nach Luther mit „Vision“ zu umschreiben.¹¹³ „Wir müssen uns nicht gefunden haben, um zu leben, sondern wir leben, um uns zu finden.“¹¹⁴ Nach Luther übernimmt in der pädagogischen Diskussion der Identitätsbegriff die Bedeutung des Bildungsbegriffs, wodurch sich sowohl ein kritisch-regulativer, als auch ein problematischer Aspekt zeigen. In der kritisch-regulativen Verwendung wird der Begriff der Identität gegenüber von außen kommenden zwanghaften Anpassungserscheinungen stark gemacht und bewahrt so auch den emanzipatorischen Gehalt von Bildung. Als problematisch gilt der Identitätsbegriff, wenn Identität als normatives Ziel postuliert wird, in dem sich der prozessuale Blick ablöst und einen Endpunkt proklamiert. Daraus folgernd wird eine ab-

¹¹¹ Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 140f.

¹¹² ERIKSON, *Identität*, 123; George Herbert Meads Identitätskonzept fußt auf der Annahme, dass Identität aus Interaktion entsteht. Vgl. dazu besonders MEAD, *Geist*, 216-221.244-252. Grundsätzlich wird im ontogenetischen Sinn mit „Identität“ die Einheitlichkeitswahrnehmung angesichts sich veränderter Umstände verstanden. In der Psychologie wird weiters zwischen persönlicher und sozialer Identität unterschieden. Mit „persönlicher Identität“ wird die Wahrnehmung der Einzigartigkeit trotz biographischen Wandels gemeint. Soziale Identität gewinnt ein Individuum, indem es einer Personengruppe angehört und die von der Gesellschaft übereingekommene Rollenfunktion übernimmt. Vgl. BRUNNER/ ZELTNER, *Lexikon*, 100.106f.198.

¹¹³ Vgl. LUTHER, *Religion*, 150f.

¹¹⁴ LUTHER, *Religion*, 152.

schließende, normative Bildung vertreten, die selbst gegen die ursprüngliche Intention von Bildung in der Aufklärungsphilosophie tritt. In Auseinandersetzung mit normativen Identitätskonzepten, welche Entwicklung als konstitutives Ziel haben, macht Luther den Begriff des Fragments stark.¹¹⁵ Er zeigt auf, dass das menschliche Leben, sowohl von der Vergangenheit her, als auch auf die Zukunft hin fragmental ist. Jede Entwicklung inkludiert das Moment der vergangenen Fragmentarität, da sich stets ein Bruch mit dem Vorherigen ereignet. Ferner ist jede Identität auch Fragment der Zukunft, weil aus gegenwärtiger Perspektive stets das Moment des Noch-nicht-fertig-Seins implizit ist. Weiters ist in der Begegnung mit Differenz die Identität selbst stets herausgefordert.¹¹⁶ Mit Hilfe theologischer Argumentation weist Luther auf, dass im Fragment, das heißt in der Abwesenheit von Totalität, sie zugleich auch anwesend ist, da das Fragment als solches über sich auf Totalität hinweist. Resümierend kommt Luther im Hinblick auf die Religionspädagogik zur Einsicht, dass das Fragment die Bedingung für Bildungsprozesse ist. Diese sind deshalb unabschließbar und befreien von normativen Vollkommenheitsanforderungen.¹¹⁷

Religiöse Bildung versteht sich im Anschluss an den allgemeinpädagogischen Bildungsbegriff somit als das selbstständige und mündige Gestalten, Reflektieren und Bewusstwerden der eigenen Religion, in der auch die Möglichkeit einer begründeten Ablehnung von Religion konstitutiv Platz einnimmt.¹¹⁸ „Es geht mithin nicht nur um ein Reflektieren *über den christlichen Glauben und seine Äußerungen und Objektivationen*, sondern auch um eine *Selbst- und Weltdeutung vom christlichen Glauben aus*. Religiöse Bildung beinhaltet die Fähigkeit zu eigenständiger Selbst- und Weltdeutung aufgrund elementarer theologischer Einsichten und Er-

¹¹⁵ Vgl. LUTHER, *Religion*, 155f.163-165.

¹¹⁶ Vgl. LUTHER, *Religion*, 170.

¹¹⁷ Vgl. LUTHER, *Religion*, 171-179. Neben der Theologie von Kreuz und Auferstehung recurriert Luther beispielsweise auf die Gottesebenenbildlichkeit in Gen1,26f, welche als Zusage, gegenüber der im Exil empfundenen Hoffnungslosigkeit und Gebrochenheit ist. Der Gedanke der Gottesebenenbildlichkeit setzt demnach gegen ein abgeschlossenes Identitätsverständnis und zeigt die Verhinderung von Identität und Subjektivität auf.

¹¹⁸ Vgl. COLLMAR, *Schulpädagogik*, 205. In einer historischen Bilanzierung gibt Mette einen Überblick zur ambivalenten Ausgestaltung religiöser Bildung, die sowohl identitätsfördernd, als auch – hemmend und sogar – zerstörend war. Vgl. METTE, *Religionspädagogik*, 90-93.

fahrungen.“¹¹⁹ Weiters weiß sich diese Arbeit den Konzepten von Mette und Luther verpflichtet, da sie einen unabschließbaren Bildungs- und Identitätsbegriff vertreten, welche den Weg zu einer allgemeinen, allen Menschen einschließenden Bildung darlegen und so ein lebenslanges Lernen unter eschatologischem Vorbehalt eröffnen.

Da Schule Bildung institutionalisiert, wurde von der PISA-Studie 2001 die Frage nach der Allgemein-Bildung,¹²⁰ und somit auch der Beitrag von Religion zur Allgemein-Bildung, thematisiert. Insofern wird nun religiöse Bildung vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Diskussion bearbeitet.

3.4 Religiöse Bildung und bildungstheoretische Diskussion

3.4.1 Bildungstheoretische Herausforderung und Bildungsstandards

In der deutschsprachigen religionspädagogischen Diskussion wurde vor allem durch die PISA-Studie von 2001 die Thematisierung von Bildungsstandards im Bereich der religiösen Bildung hervorgerufen. Die religionspädagogische Theoriebildung wurde durch die PISA-Studie herausgefordert, neben dem Prinzip der Subjektorientierung und ihrer Aneignungsdidaktik, welche sich sowohl von einem kritischen Bildungsbegriff und der Subjektwerdung, als auch vom pluralen Kontext religionspädagogischen Handelns her begründen lassen,¹²¹ sich auf die bildungstheoretische Diskussion von Bildungsstandards einzulassen. Bernd Schröder sieht insgesamt vier Richtungen, aus denen die Frage nach religiöser Grundbildung gestellt wird: Erstens durch die PISA-Studie von 2001, da durch sie die Frage nach empirisch evaluierbaren Standards aufkam. Zweitens durch die religionspädagogische Theoriebildung, in der über das Subjektwerden diskutiert wird. Drittens durch die Bedingungen der

¹¹⁹ COLLMAR, *Schulpädagogik*, 210.

¹²⁰ In weiterer Folge operiert diese Arbeit ausschließlich mit der Schreibweise „Allgemein-Bildung“, da durch sie auch zum Ausdruck gebracht werden soll, dass Bildung die Momente der Universalität und Unabschließbarkeit inkludiere und dadurch für alle Menschen und ihrer Subjektwerdung eine konstitutive Bedeutung hat. Dort, wo sich diese Publikation auf andere Arbeiten stützt und deren Gedankengänge aufgreift, werden die in diesen Arbeiten bevorzugten Schreibweisen weitergeführt und verwendet.

¹²¹ Vgl. dazu bereits insgesamt das Kapitel „2 Religionspädagogisches Handeln in religiöser Pluralität“ und in diesem Kapitel die Abschnitte „3.1 Der Weg zur Aneignungsdidaktik“ und „3.2 Die Hermeneutik der Aneignung: Ihr Beitrag zur Aneignungsdidaktik“.

(Post-)Moderne, welche von einer pluralen weltanschaulichen Gesellschaft gekennzeichnet ist. Viertens durch die Wissenschaftsorientierung aller Schulfächer, insofern religiöse Bildung als Teil der Allgemeinbildung zu verstehen ist.¹²² Diese Arbeit konnte bereits zwei von den vier oben genannten Richtungen des Komplexes „Religiöse Bildung“ nachgehen. Der nun folgende Abschnitt beschäftigt sich in besonderer Weise dem ersten und vierten Fragekomplex religiöser Bildung, welcher dadurch in einem bildungstheoretischen Kontext eingebettet wird. Es wird somit versucht, religiöse Bildung „unter den Prämissen von Subjektorientierung und operationalisierbarer Bildungsstandards“¹²³ zu verstehen.

Englert zeigt im Anschluss an die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“¹²⁴ auf, was unter Bildungsstandards zu verstehen ist:¹²⁵

1. Bildungsstandards haben einen normativen Charakter bezüglich zu erwerbender Kompetenzen, welche zu einem bestimmten Zeitpunkt von Schülern und Schülerinnen erworben sein müssen. Als solche sind sie Mindeststandards.
2. Sie sind fachspezifisch und formulieren Kompetenzen hinsichtlich eines bestimmten Wirklichkeitsbereiches.
3. Weiters stellen sie den Versuch dar, allgemeine Bildungsziele helfend zu erreichen.
4. Durch Bildungsstandards sollen Lehrpläne ersetzt werden, wobei ein Kerncurriculum konstitutiv ist. Dies ermöglicht Schulen mehr Freiräume in der Gestaltung über das Kerncurriculum hinaus.

¹²² Vgl. SCHRÖDER, *Mindeststandards*, 97f.

¹²³ WIEDENROTH-GABLER, *Bildungsstandards*, 5.

¹²⁴ Vgl. KLIEME u.a., *Entwicklung*.

¹²⁵ Vgl. ENGLERT, *Bildungsstandards*, 2-5. Bernd Schröder stellt einen Zehn-Punkte-Katalog auf, der formale Kriterien für Mindeststandards religiöser Bildung beinhaltet: 1. Formulierung als Kompetenzanforderungen 2. Verankerung in und Entsprechung zu übergeordneten Bildungszielen 3. Evaluierbarkeit 4. Fachlichkeit 5. Fokussierung 6. Kumulativität 7. Verbindlichkeit 8. Kompetenzstufendifferenzierung 9. Verständlichkeit 10. Realisierbarkeit. Vgl. SCHRÖDER, *Mindeststandards*, 101-103, besonders 113.

5. Bildungsstandards haben im Gegensatz zu Lehrplänen den Anspruch, dass Lernergebnisse klar und eindeutig formuliert sind. Dadurch wird der „Output“ von Bildungsprozessen betont.
6. Aus den Standards ergeben sich zwangsläufig auch messbare, evaluierbare Kriterien von Leistungen sowohl von Schulen im Allgemeinen, als auch von Schülern und Schülerinnen im Speziellen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die virulente Frage: „Wie verhält man sich nun angesichts konstaterter Defizite des schulischen Bildungssystems, die eine Neustrukturierung der Bildungsinhalte in Form von Bildungsstandards mit unverzichtbaren, operationalisierbaren Basiskompetenzen, verbindlichem Grundwissen, festgelegten Kerninhalten und klar definierten Fertigkeiten und Fähigkeiten zwingend notwendig erscheinen lassen?“¹²⁶ Ingrid Wiedenroth-Gabler und Rudolf Englert sehen durch das Aufkommen von Bildungsstandards – neben der berechtigten Kritik eines funktionalistischen Bildungsbegriffs im Gegensatz zur Unverfügbarkeit von Bildung inklusive ihrer Adressaten und Adressatinnen und der Standardisierbarkeit von Religionsunterricht – klare Chancen für die Religionspädagogik: Zum einen wird der Kompetenzfrage im Bereich des Religionsunterrichts nachgegangen, zum anderen wird die Konsekutivitätsfrage thematisiert, insofern eine Begründung von aufeinanderfolgenden Kompetenzstufen dargelegt werden muss.¹²⁷ Außerdem vermag die Religionspädagogik religiöse Bildung im Horizont bildungstheoretischer Diskussion zu legitimieren und einen Beitrag zur allgemein-humanen Entwicklung zu leisten.¹²⁸

3.4.2 Modi der Weltbegegnung – Religion als Welt-Abstand

In der Diskussion um Bildungsstandards macht Englert deutlich, dass religionspädagogische Theorie- und Konzeptionsbildung in ihrem geschichtlichen Wandel keine brauchbaren Ergebnisse lieferten, die für die Ausarbeitung von Bildungsstandards brauchbar wären. Englert resümiert die religions-

¹²⁶ WIEDENROTH-GABLER, *Bildungsstandards*, 3.

¹²⁷ Vgl. WIEDENROTH-GABLER, *Bildungsstandards*, 3f; vgl. ENGLERT, *Bildungsstandards*, 5.

¹²⁸ Vgl. SCHRÖDER, *Mindeststandards*, 104.

pädagogische Theoriebildung wie folgt: „Die bisher erarbeiteten und ja nicht anders als in vielerlei Varianten vorliegenden Ansätze zu einer ‚Philosophie‘ des Religionsunterrichts sind zu sehr ideenpolitisch-programmatischer Natur, als dass sie ein über positionelle Differenzen hinwegtragendes, verbindliches Fundament für die Begründung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards bieten könnten.“¹²⁹ Nach Englert ist die PISA-Studie selbst Ausgangspunkt für eine bildungstheoretische Grundlegung religiöser Bildung.¹³⁰ Der Bildungstheoretiker Jürgen Baumert liefert im Zuge der Arbeiten mit der PISA-Studie und der Bildungsdiskussion in Deutschland einen wesentlichen Anknüpfungspunkt für eine allgemein-pädagogische Grundlegung religiöser Bildung. Aufgrund dessen soll Baumerts Gedankengang nun in Kürze veranschaulicht werden:

Baumert thematisiert die Bedeutung von Philosophie und Religion für die Allgemeinbildung im schulischen Kontext. Er weist darauf hin, dass die Generalisierung der Institution Schule durch die Notwendigkeit der Kommunikabilität von Gesellschaften getroffen worden ist. Dabei speiste sich diese Notwendigkeit aus zwei Quellen: Erstens aus der modernen Armee und zweitens aus der protestantischen Kirche. Beide forcierten die Bedeutung der Schrift und förderten somit die Lesekultur.¹³¹ Durch die zunehmende Institutionalisierung des Schulwesens wurde vermehrt an pädagogisch aufbereiteten Sachverhalten gelernt. Der Vorteil lag darin, dass eine Sicherung von Langfristigkeit, Systematik und Kumulativität stattfand. Als Nachteil nennt Baumert, dass Lern- und Bildungsprozesse nur dann erfolgreich sind, wenn sie als persönlich bedeutsam und authentisch wahrgenommen werden. Bei der Planung von Bildungsprozessen stellt sich deshalb die Paradoxie der „stellvertretenden Erfahrung“ ein, das heißt, dass schulisches Lernen aus dem Alltagszusammenhang herausgelöst wird. Diese stellvertretende Erfahrung soll von den Lernenden zudem als persönlich relevant wahrgenommen werden. Ein sich daraus ergebendes Problem vertort Baumert darin, dass schulisches Lernen einen hohen Beitrag zur Moti-

¹²⁹ ENGLERT, *Bildungsstandards*, 16.

¹³⁰ Vgl. ENGLERT, *Bildungsstandards*, 16.

¹³¹ Vgl. BAUMERT, *Deutschland*, 101.

vation leisten muss. Erst durch das persönliche Erleben von Kompetenzzuwachs werden Bildungsprozesse ohne dauerhafte Motivationszuführungen erfolgreich. Ferner zeigt Baumert auf, dass mit zunehmendem Alter und Schulstufe auch ein höheres Reflexionsniveau in der Auseinandersetzung mit Themen konstitutiv ist.¹³² Grundsätzlich eröffnet Schule „einen primär reflexiven Zugang zu unterschiedlichen Lebensbereichen. Reflexivität und der Primat des Kognitiven sind wahrscheinlich ein der Schule inhärenter Schutz gegen Indoktrination.“¹³³ Nachdem Baumert Strukturmerkmale von Schule darstellt, entwirft er ein Kerncurriculum. „Die Schule ist die einzige Institution in modernen Gesellschaften, die für die Generalisierung universeller Kommunikationsvoraussetzungen in der nachwachsenden Generation durch die systematische Beschäftigung mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung sorgt. Diese Horizonte des Weltverstehens bilden das nicht kontingente Gerüst der Bildungsprogramme moderner Schulen.“¹³⁴ Unter Modi der Weltbegegnung versteht Baumert unterschiedliche Formen von Rationalitäten, die jeweils einen spezifischen Horizont des Weltverstehens erschließen. Diese verschiedenen Modi der Weltbegegnung sind für Bildung grundlegend und können sich nicht wechselseitig substituieren. In modernen Gesellschaften wird durch die Institution Schule eine Begegnung auf reflexiver Art mit allen unterschiedlichen Rationalitätsformen gesichert. Die unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung bilden nach Baumert ein kanonisches Orientierungswissen, welches die Grundlage für eine moderne Allgemeinbildung ist.¹³⁵ Nach Baumert lassen sich insgesamt vier Modi der Weltbegegnung ausmachen:¹³⁶

¹³² Vgl. BAUMERT, *Deutschland*, 102-105. Jürgen Baumert skizziert noch weitere Strukturmerkmale von Schule, beispielsweise die leistungsthematische Situationen und die universalistischen Maßstäbe. Vgl. BAUMERT, *Deutschland*, 103f.

¹³³ BAUMERT, *Deutschland*, 105.

¹³⁴ BAUMERT, *Deutschland*, 106.

¹³⁵ Vgl. BAUMERT, *Deutschland*, 106f.

¹³⁶ Vgl. BAUMERT, *Deutschland*, 107.113.

1. Die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt wird durch Mathematik und Naturwissenschaften durchgeführt.
2. Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung werden durch Sprache/ Literatur, Musik/ Malerei/ bildende Kunst und physische Expression ermöglicht.
3. Eine normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft wird durch die Reflexion von Geschichte, Ökonomie, Politik/ Gesellschaft und Recht grundgelegt.
4. Probleme konstitutiver Rationalität, das heißt Fragen nach dem Ultimate und dem Sinn menschlichen Lebens, werden in Philosophie und Religion thematisiert.

Um Zugang zur Welt zu haben, ist es notwendig, eine Allgemeinbildung, das heißt, in allen Modi der Weltbegegnung firm zu sein. Baumert nennt insgesamt fünf „basale Kulturwerkzeuge“, mit denen jeweils in unterschiedlichem Ausmaß der Welt begegnet werden kann und deshalb Voraussetzungen für die unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung sind:¹³⁷

1. Durch die Beherrschung der Verkehrssprache,
2. durch mathematische Modellierungsfähigkeit,
3. durch zunehmende fremdsprachliche Kompetenzen,
4. durch IT-Kompetenzen und
5. durch Selbstregulation des Wissenserwerbs.

Henning Luther gibt einen Einblick in das, was das Spezifikum von Religion und religiöses Fragen ausmacht. Dadurch wird ersichtlich, in welchem Modus Religion Welt begegnet. Während sich nicht-religiöse Fragen auf etwas in der Welt beziehen, beziehen sich religiöse Fragen auf die Welt selbst und die Fraglichkeit des In-der-Welt-Seins. Religiöse Fragen haben somit die Distanz zur Welt zum Inhalt, wodurch ein anderer Bezug zur Welt erreicht

¹³⁷ Vgl. BAUMERT, *Deutschland*, 108.

wird.¹³⁸ „Aussagen über eine andere Welt sind Befragungen dieser Welt, sie sehen diese Welt anders. Religiöse Fragen beziehen sich also weder auf etwas in dieser Welt noch auf eine andere Welt, sondern auf den Weltabstand.“¹³⁹ Luther macht darauf aufmerksam, dass der Ausgangspunkt von Religion die Erfahrung von der Diskrepanz zwischen Weltdeutungen und der gedeuteten Welt ist. Dieser Widersprüchlichkeit muss begegnet werden: Erstens entweder durch oft gewaltsame Anpassung der Welt an die Deutungen, oder zweitens indem Deutungen selbst als Unsinn deklariert werden, oder drittens auch durch Leben in Widersprüchen. „Deutung und Erfahrung werden dann nicht miteinander identifiziert, sondern die Deutung löst sich ab. Sie legt sich, wenn ihre Differenz zur Welt erfahren wird, als ‚Versprechen‘ über die Welt. Welterfahrung heißt dann nicht nur: Welt zu erfahren wie sie wirklich ist, sondern zugleich auch Erinnerung und Ahnung eines Versprechens.“¹⁴⁰ Für Luther sind Erfahrungen von Ungerechtigkeit, Zeitlichkeit und Kontingenz Quellen für die Differenz zwischen Weltdeutungen und gedeuteter Welt, wodurch ein Welt-Abstand mit der Kritik entsteht, dass Ungerechtigkeit, Zeitlichkeit und Kontingenz nicht ungefragt hingenommen werden. Die einzelnen Religionen gehen unterschiedlich mit diesen Erfahrungen um: Entweder in Form der Beruhigung, oder der kritischen Unruhe wie in Religionen mit messianischem und eschatologischem Grundtenor. Grundsätzlich kann die religiöse Weltkritik einerseits in Weltflucht, oder in Weltgestaltung führen. Der erste Weg führt unausweichlich in eine Zwei-Welten-Theorie, die nach Luther als metaphysischer Weg bezeichnet wird.¹⁴¹ Im anderen Weg des Welt-Abstandes „wird dann die Welt selber nicht mehr eindimensional, widerspruchsfrei gesehen, sondern in ihr selber erweist sich, daß, das, was ist, nicht alles ist.“¹⁴² Mit Hilfe von Luther wird deutlich, dass durch Religion ein mehrdimensionales Weltverhältnis eröffnet wird, in dem die Zerrissenheit und Widersprüchlichkeit bewahrt wird. In der Religion wird ein Welt-Abstand gewonnen, da die

¹³⁸ Vgl. LUTHER, *Religion*, 24f.

¹³⁹ LUTHER, *Religion*, 25.

¹⁴⁰ LUTHER, *Religion*, 26.

¹⁴¹ Vgl. LUTHER, *Religion*, 27f.

¹⁴² LUTHER, *Religion*, 29.

Welt selbst über sich hinausweist. Somit wird durch Religion ein dialektischer Weg angebahnt, durch den die Welt anders gesehen wird.¹⁴³

Insgesamt konnte nun dargestellt werden, dass Philosophie und Religion einen unaufgebbaren und unersetzbaren Modus der Weltbegegnung ermöglichen. Als Modus mit Problemen konstitutiver Rationalität leisten sie einen Beitrag zur Allgemein-Bildung, da dieser Modus „keine andere Welt erschließt, aber diese Welt als eine andere zeigt.“¹⁴⁴ Mit Luther konnte die bestimmte Weltsicht/ -begegnung näher aufgezeigt werden, so dass ersichtlich wurde, dass Religion einen Welt-Abstand und eine Mehrdimensionalität zu dieser Welt eröffnet. Es wird nun der Frage nachzugehen sein, welche Kompetenzen erworben werden müssen, um den nicht substituierten Modus der Weltbegegnung hinsichtlich konstitutiver Rationalität zu ermöglichen.

3.4.3 Kompetenzen religiöser Bildung

Im allgemein-pädagogischen Diskurs ist es somit auch notwendig, die Mindeststandards religiöser Bildung allgemein verständlich zu begründen.¹⁴⁵

Schröder listet acht konstitutive Kompetenzen religiöser Bildung auf und begibt sich so in die Diskussion mit dem bildungstheoretischen Ansatz von Eckhard Klieme u.a., die ein output-orientiertes Verständnis von Bildungsstandards aufweisen. Klieme u.a. stützen sich auf den kognitionspsychologischen Kompetenzbegriff von Franz Weinert. Insofern wird als „Kompetenz“ eine erlernbare und kognitive Fähigkeit bestimmt, die als „eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu

¹⁴³ Vgl. LUTHER, *Religion*, 27-29.

¹⁴⁴ DRESSLER, *Bildung und Religion*, 25.

¹⁴⁵ Vgl. SCHRÖDER, *Mindeststandards*, 106f. Bereits in den 1980ern beschäftigte sich in der Religionspädagogik Ulrich Hemel mit dem Thema „Kompetenz“. In seiner Habilitationsschrift bezeichnet er mit dem Begriff „religiöse Kompetenz“ das Globalziel religiöser Erziehung. Unter religiöser Kompetenz versteht Hemel „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“ HEMEL, *Ziele*, 674. Hemel nennt insgesamt fünf Dimensionen von Religiosität: 1. Religiöse Sensibilität, 2. Religiöses Ausdrucksverhalten, 3. Religiöse Inhaltlichkeit, 4. Religiöse Kommunikation und 5. Religiös motivierte Lebensgestaltung. Vgl. HEMEL, *Ziele*, 672-690. Auch der Sammelband von Clauß Peter Sajak bietet eine große Palette an unterschiedlichen Ausformungen von Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Vgl. SAJAK, *Bildungsstandards*.

bewältigen.“¹⁴⁶ Weiters weist der in der PISA-Studie verwendete Kompetenzbegriff im Gegensatz zum Begriff der „Qualifikation“, der vor allem in den 1970ern in der Curriculumtheorie verwendet wurde und Lernziele hinsichtlich gesellschaftlicher Bedürfnisse anpasst, auf die verschiedenen Rationalitätsformen schulischer Unterrichtsfächer und der damit verbundenen Modi der Weltbegegnung hin. Insofern wird mit Hilfe von Kompetenzen auf unterschiedliche Art und Weise den lernenden Subjekten geholfen, die Welt zu lesen.¹⁴⁷ Die von Schröder formulierten Kompetenzen des Mindeststandards religiöser Bildung sollen nun dargestellt werden:¹⁴⁸

1. Mit Hilfe religiöser oder weltanschaulicher Traditionen die je eigene Daseins- und Wertorientierung artikulieren können.
2. Anhand von bewusst gewählten Kriterien lebensfördernde und – hemmende Dimensionen von Religion und Religiosität unterscheiden können.
3. Grundformen religiöser Sprache, die Notwendigkeit ihrer Interpretation und ihre Aussagegehalte kennen.
4. Religiöse Vollzüge und Handlungen probeweise erleben und anschließend artikulieren können.
5. Mit anderen Personen über den nicht-eigenen Glauben reden können (Interreligiöser Dialog).
6. Die Prägungen von Religion im gesellschaftlich-kulturellen und medialen Leben erkennen und entschlüsseln können.
7. Religiöse Deutungsmuster hinsichtlich des eigenen Lebens auf Plausibilität prüfen können.
8. Sich mit religiös relevanten lebensweltlichen Problemen auseinandersetzen und mit Hilfsmitteln eigene Antworten finden können.

¹⁴⁶ KLIEME u.a., *Entwicklung*, 72.

¹⁴⁷ Vgl. DRESSLER, *Bildung und Religion*, 17f.

¹⁴⁸ Vgl. SCHRÖDER, *Mindeststandards*, 107. Schröder stellt im Anhang seines Artikels einen Vorschlag zur Diskussion. Er listet optionale Themen auf, mit denen die obligatorischen Kompetenzen erreicht werden können. Vgl. SCHRÖDER, *Mindeststandards*, 114f.

Schröder verweist bei seiner Auflistung, dass bei dieser Kompetenzliste ein pragmatisch-substantielles Religionsverständnis zur Anwendung kommt, das zur reflexiven Erschließung von religiös relevanten Themen dient. Weiters macht er deutlich, dass diese Liste auf Themen- und Lernwegbenennung, Kompetenzniveaus und Evaluierungsprozesse hin noch weiter zu konkretisieren ist.¹⁴⁹ Nach Wiedenroth-Gabler vereinbart die von Schröder angeführte Kompetenzliste sowohl subjekt-, als auch lebensweltorientierte Dimensionen. Dadurch werden persönliche Kompetenzen in der Daseins- und Wertorientierung, als auch der Umgang mit Pluralität ausgebildet und gestärkt. Ihrer Meinung nach sei bei der Auflistung das spezifisch Christliche – die Trinität – unterbelichtet.¹⁵⁰

Neben Schröder stellt sich hinsichtlich religiöser Bildung auch Englert der Kompetenzfrage. Angesichts der empirisch vorfindbaren weltanschaulichen Pluralität plädiert Englert dafür, dass religiöse Bildung sich an einer konkreten religiösen Tradition halten sollte. Als eine Kompetenz ergibt sich, dass die Adressaten und Adressatinnen religiöser Bildung anhand einer konkreten religiösen Tradition eigenständig ihr eigenes Weltverhältnis gestalten können sollen.¹⁵¹ Das Verhältnis zwischen einer konkreten religiösen Tradition und der individuellen Aneignung kann im Anschluss an den oben erarbeiteten Teil über die „Hermeneutik der Aneignung“¹⁵² als reziprok beschrieben werden. Englert macht sich dafür stark, dass die Auseinandersetzung mit einer konkreten religiösen Tradition die Bedingung der Möglichkeit für die Entwicklung einer religiösen Autonomie ist, wobei er „die jüdisch-christliche Tradition im schulischen Kontext vor allem als eine religiöse Seh-, Sprach- und Reflexionsschule im Dienste der Heranwachsenden“¹⁵³ sieht. In Bezug auf den Religionsunterricht stellt Englert ein fünfdimensionales

¹⁴⁹ Vgl. SCHRÖDER, *Mindeststandards*, 107f.

¹⁵⁰ Vgl. WIEDENROTH-GABLER, *Bildungsstandards*, 4. Schröder macht in seinem Artikel aufmerksam, dass eine christlich-religiöse Bildung über die allgemeinen religiösen Mindestbildungsstandards hinausgeht, insofern sie auch eine Synergie mit anderen Lernorten – Familie, Gemeinde, etc. – eingeht. Christlich-religiöse Bildung zielt in einem solchen Verständnis dann jedoch auf Glauben-Lernen. Vgl. SCHRÖDER, *Mindeststandards*, 108f.

¹⁵¹ Vgl. ENGLERT, *Bildungsstandards*, 18f.

¹⁵² Vgl. dazu bereits in diesem Kapitel den Abschnitt „3.2 Die Hermeneutik der Aneignung: Ihr Beitrag zur Aneignungsdidaktik“.

¹⁵³ ENGLERT, *Bildungsstandards*, 19.

Kompetenzmodell auf, welches sowohl die „objektive“, als auch die „subjektive“ Religion miteinbezieht:¹⁵⁴

1. Religiöses Orientierungswissen: Schüler und Schülerinnen sollen von einer konkreten religiösen Tradition zentrale Glaubensinhalte, Begriffe, Texte und ihre geschichtliche Prägung im Rudimentären kennen und für sich selbst einen „roten Faden“ entdecken können.
2. Theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit: An einer religiösen Tradition sollen Schüler und Schülerinnen zentrale theologische Argumentationsmuster kennen und gebrauchen können. Weiters sollen sie in Auseinandersetzung mit anderen religiösen Traditionen Vergleiche ziehen können. Zudem soll diese Auseinandersetzung für das eigene Leben hinsichtlich großer Menschheitsfragen dienen.
3. Spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen: Schüler und Schülerinnen sollen die religiöse Sprache einer Tradition verstehen und selbst ihr eignes Weltverhältnis artikulieren können.
4. Ethische Begründungsfähigkeit: Schüler und Schülerinnen sollen religiös motiviertes ethisches Handeln verstehen und selbst ein begründetes Urteil abgeben können.
5. Lebensweltliche Applikationsfähigkeit: Schüler und Schülerinnen sollen die Relevanz einer religiösen Tradition für das Leben des und der Einzelnen kennen und würdigen können. Ferner sollen sie diese Relevanz in Auseinandersetzung mit aktuellen Ausprägungen menschlichen Lebensglaubens in Diskussion bringen können.

Für Englert vollzieht sich religiöse Bildung anhand einer religiösen Tradition, an der sich Schüler und Schülerinnen abarbeiten. Dadurch erhalten sie einen Zugang zum Modus der Weltbegegnung, in der Probleme konstitutiver Rationalität das Zentrum bilden. Sowohl Schröder als auch Englert betrachten religiöse Traditionen mit ihren Ausformungen in Hinblick auf Bildung funktional.

¹⁵⁴ Vgl. ENGLERT, *Bildungsstandards*, 20.

Nach Bernhard Dressler, der Bildung als Reaktion auf die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in Subsysteme mit eigenen Logiken sieht, um so die verlorene Einheit der Welt zu begegnen, ist die zentrale Kompetenz religiöser Bildung „die Fähigkeit, die Binnenperspektive des Vollzugs einer Religion und die Außenperspektive des distanzierten Nachdenkens über Religion ins Verhältnis setzen zu können, ohne dass das eine das andere determiniert.“¹⁵⁵ Daraus folgernd wird diese zentrale Kompetenz als die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bzw. als Differenzkompetenz beschrieben,¹⁵⁶ da jede Perspektive die Welt in unterschiedlicher Art und Weise betrachtet, wobei jede Perspektive einen blinden Fleck aufweist. Bildung ist demnach die Eröffnung des differenten Weltverstehens.¹⁵⁷ In Folge soll durch die Differenzkompetenz die Fähigkeit erschlossen werden, situationsadäquat kommunizieren zu können, indem ein angemessener Wechsel der Sprachspiele und Sublogiken vollzogen werden kann.¹⁵⁸ Die zentrale Kompetenz des Perspektivenwechsels ist mit der Funktion religiöser Tradition wie sie von Englert gesehen zu vereinbaren, weil sie eine mehrdimensionale Begegnung mit der Welt in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft ermöglicht.

3.5 Zwischenbilanz

Mit Baumert und Luther konnte gezeigt werden, dass Philosophie und Religion einen nicht austauschbaren und wegrationalisierbaren Ansatz haben, der die eine Welt in einem bestimmten Modus der Rationalität zu begegnen vermag. Dieser Modus der Weltbegegnung stellt nach bildungstheoretischen Gesichtspunkten einen unaufgebbaren Beitrag zur Allgemeinbildung dar, die darauf ausgelegt ist, dass universelle Kommunikation über Generationen hinaus gesichert ist. Religion und Philosophie zählen somit konstitutiv zur Bildung und verhelfen jedem und jeder Einzelnen Welt multi-

¹⁵⁵ DRESSLER, *Bildung und Religion*, 26.

¹⁵⁶ Vgl. DRESSLER, *Bildung und Religion*, 20-28. Der Perspektivenwechsel von Binnen- und Außenperspektive von Religion ist ein zentrales Thema der angelsächsischen Religionspädagogik, in der die Unterscheidung zwischen „learning from religion“ und „learning about religion“ getroffen wird. Vgl. RUDGE, *Standards*, 214-216.

¹⁵⁷ Vgl. DRESSLER, *Unterscheidungen*, 109f.

¹⁵⁸ Vgl. DRESSLER, *Religiöse Bildung*, 137.

modal zu begegnen. Weiters konnte gezeigt werden, dass Baumert die Modi der Weltbegegnung im Kontext der Schule verortet, insofern sie als Institution mit ihren zahlreichen Strukturmerkmalen eine Sicherung der universellen Kommunikation bereitstellt. Nichtsdestotrotz sind die Modi der Weltbegegnung für die Allgemein-Bildung aller Menschen von essentieller Bedeutung und haben nicht nur eine schulpädagogische, sondern eine allgemein-pädagogischen Relevanz, die vor allem durch den universalen und unabschließbaren Bildungsbegriff und dem damit verbundenen Identitätsbegriff ersichtlich wurde.

Ferner konnte gezeigt werden, dass sich die Religionspädagogik durch den bildungstheoretischen Diskurs sich selbst diesem Diskurs stellt und die von ihm erforderten Bildungsstandards religiöser Bildung aufzuweisen vermag. Dadurch hat sich die Religionspädagogik der bildungstheoretischen Diskussion ausgesetzt und sich unter bildungstheoretischem Gesichtspunkt der Frage nach der Bedeutung religiöser Bildung für die allgemein-humane Entwicklung gestellt und entsprechende Kompetenzen formuliert.

Es konnte insgesamt eine Grundlegung eines subjektorientierten Konzeptes (Aneignungsdidaktik) aufgezeigt werden, welches unter den Bedingungen der (Post-)Moderne sowohl religionspädagogisch als auch von Seiten der Bildungstheorie begründet worden ist. Die Aneignungsdidaktik würdigt die eigenständigen Hervorbringungen der Lernenden in ihrem Eigen-Sinn, indem sie die Lernenden in ihrem Bildungsprozess fördert und begleitet.

Weiters wurde ersichtlich, dass sich religiöse Bildung mit dem eigenständigen Denken in der Konfrontation von außen herangetragenen Frage- und Problemstellungen vollzieht. Deshalb wird im Anschluss das philosophische und theologische Denken-Lernen untersucht.

4 Philosophisches und theologisches Denken lernen

4.1 Denken-Lernen als religionspädagogische Zielbestimmung

Das „Neue Handbuch des Religionsunterrichts“ aus dem Jahr 1972 von Gert Otto, Hans Joachim Dörger und Jürgen Lott sieht in der Ausgangsthese die Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts, „in die Reflexion des komplexen Zusammenhangs von Religion und Gesellschaft einzuführen“¹⁵⁹. Dabei bildet die Lebenssituation der Schüler und Schülerinnen den konstitutiven Ausgangspunkt. Zudem sehen die Autoren Inhalte und Vollzüge von Religion und Gesellschaftsproblemen funktional, da durch sie Vorstellungen geklärt, Denkprozesse angestoßen und Lebensverhältnisse kritisch betrachtet und dadurch eventuell verändert werden können.¹⁶⁰ Ferner betrachtet die Autorengruppe das Denken-Lernen als das zentrale Ziel des Religionsunterrichts, in dem das „Wissen seine Funktion vom Denken und im Zusammenhang mit dem Denken erhält, also nachgeordnet ist. Denken lernen ist das Ziel, nicht Wissen haben.“¹⁶¹ Auf psychologische Untersuchungen stützend gehen Otto, Dörger und Lott davon aus, dass Denken lehr- und lernbar ist.¹⁶² In weiterer Folge wurde von der Religionspädagogik das Augenmerk auf kognitiv-strukturelle sowie psychoanalytische Arbeiten gerichtet und rezipiert, um so unter anderem die Voraussetzungen und die Entwicklung des Denkens zu erforschen.¹⁶³ Nach Norbert Collmar mündet die von Otto, Dörger und Lott aufgestellte Ausgangsthese des Denken-Lernens in ihrem Handbuch gegenwärtig in das Programm der Kindertheologie.¹⁶⁴ Bevor sich diese Arbeit jedoch mit dem Programm der

¹⁵⁹ OTTO/ DÖRGER/ LOTT, *Handbuch*, 21.

¹⁶⁰ Vgl. OTTO/ DÖRGER/ LOTT, *Handbuch*, 21.

¹⁶¹ OTTO/ DÖRGER/ LOTT, *Handbuch*, 52.

¹⁶² Vgl. OTTO/ DÖRGER/ LOTT, *Handbuch*, 52.

¹⁶³ Jean Piaget bietet in seinen Arbeiten strukturge-netische Abhandlungen zum Weltbild des Kindes, welche von der Religionspädagogik breit rezipiert wurden. Vgl. PIAGET, *Weltbild*; vgl. PIAGET, *Aufbau*. Neben Piaget setzte sich die Religionspädagogik zudem mit den strukturge-netischen Arbeiten von Lawrence Kohlberg, Fritz Oser und Paul Gmünder umfassend auseinander. Vgl. dazu insgesamt BÜTTNER / DIETERICH, *Entwicklung*.

¹⁶⁴ Vgl. COLLMAR, *Schulpädagogik*, 248f. Collmar nennt neben Denken lehren noch vier weitere Operationen religionspädagogischen Handelns: 1. Verkündigung, 2. Auslegung und Interpretation, 3. Christliche Erfahrung erschließen und 4. Religiöse und christliche Erfahrung ermöglichen. Vgl. COLLMAR, *Schulpädagogik*, 234-256.

Kindertheologie und ihren vielfältigen konzeptionellen Vorläufern der Kinderphilosophie auseinandersetzen kann, ist es notwendig, sich mit den Begriffen „Denken“ und „Lernen“ aus (entwicklungs-)psychologischer Perspektive zu beschäftigen.

Grundsätzlich wird in der Psychologie „Denken“ als eine Operation verstanden, die durch das Wahrnehmen der Welt und ihren Veränderungen eine Ordnung und Systematisierung hervorbringt. Diese Operation des Ordnen und Systematisierens vollzieht sich sowohl an konkreten, als auch an abstrakten Objekten und Begriffen. In der Psychologie wird zwischen primärprozesshaftem und sekundärem Denken unterschieden. Ersteres speist sich aus persönlichen Wünschen, letzteres entsteht durch die kritische Prüfung an der Wirklichkeit, so dass es dem Realitätsprinzip entspricht.¹⁶⁵ Das entscheidende Merkmal des Denkens ist, dass „geistige Produkte unabhängig von der aktuellen Wahrnehmungssituation gebildet werden können. Dies erlaubt es uns, Handlungsmöglichkeiten, Problemlösungen und Hypothesen mental durchzuspielen, die in der Realität oft nur mit großem Aufwand oder Risiko ausgetestet werden können.“¹⁶⁶

Nach Jean Piagets kognitiv-struktureller Stufentheorie¹⁶⁷ wird unter „Lernen“ das Moment des Fortschritts mitbedacht. Piaget konnte durch seine Forschungsarbeiten in der genetischen Epistemologie insgesamt vier Stufen der menschlichen Erkenntnis ausmachen:¹⁶⁸

¹⁶⁵ Vgl. SCHMIDBAUER, *Psychologie*, 43f.164.

¹⁶⁶ WALDMANN/ SYDOW, *Wissensbildung*, 217. Die gegenwärtige psychologische Forschung bietet keine einheitliche Theorie, in der Denken und Problemlösen erklärt werden. Spezifisches Wissen spielt sowohl beim Problemlösen, als auch beim Denken eine wichtige Rolle, auch wenn das Problemlösen und Denken nicht immer auf es zurückgreifen, da sie sich beispielsweise auf Analogien und allgemeine Vorannahmen stützen. Vgl. WALDMANN/ SYDOW, *Wissensbildung*, 218.

¹⁶⁷ Stufentheorien weisen insgesamt vier Merkmale auf: 1. Strukturelle Ganzheit, 2. Qualitative Unterscheidbarkeit der Stufen, 3. Unumkehrbarkeit der Reihenfolge und 4. Hierarchische Differenzierung. Vgl. BÜTTNER/ DIETERICH, *Einleitung*, 11. Fritz Oser und Paul Gmünder beschreiben die Stufenentwicklung als Doppelspirale, da in jeder Stufe eine qualitative Veränderung vorhanden ist, insofern auf jeder Stufe sowohl eine Integration als auch eine Differenzierung stattfindet. Vgl. OSER/ GMÜNDER, *Mensch*, 97.

¹⁶⁸ Vgl. PIAGET, *Psychologie*, 139-170. Im Bereich der religiösen Entwicklung lieferten Oser und Gmünder ebenfalls eine Stufentheorie, die eine Theorie des religiösen Urteils darstellt. Mit Hilfe von Dilemma-Erzählungen entwickelten sie ein sechsstufiges Entwicklungsmodell: Stufe 0 ist durch eine Perspektive der Innen-Außen-Dichotomie gekennzeichnet. Stufe 1 beinhaltet die Perspektive des „Deus ex machina“, in der Orientierung an absoluter Heteronomie stattfindet. In der Stufe 2 ist die „Do ut des“-Perspektive bestimmend. Kennzeichnend in der Stufe 3 ist die Orientierung an absoluter Autonomie. Die Perspektive der religiösen Autonomie und des Heilsplanes wird in der

1. Die sensomotorische Entwicklung (ab Geburt bis etwa eineinhalb Jahren)
2. Das präoperative Denken (ab etwa eineinhalb bis etwa sieben Jahren)
3. Das konkret-operatorische Denken (ab etwa sieben bis etwa elf Jahren)
4. Das formal-operatorische Denken (ab etwa elf Jahren)

Piaget macht deutlich, dass ein geringer Lernfortschritt auszumachen ist, wenn Erfahrungen in ein bestehendes Denkschema interpretiert und eingeordnet werden. Diesen Vorgang nennt Piaget „Assimilation“. Eine Änderung des Denkschemas geschieht erst durch das Auftreten von außen herangetragenem Problemen, die nicht in die bestehende kognitive Stufe einzuordnen sind und dadurch irritierend wirken. Der Mensch bringt neue Interpretationen hervor („Akkommodation“), wodurch ein neues Denkschema entwickelt wird, da der Mensch eine Einheit zwischen den irritierenden Erfahrungen von außen und seiner kognitiven Struktur erreichen möchte („Äquilibration“). Im Gegensatz zur Assimilation verspricht die Akkommodation einen qualitativen und unumkehrbaren Lernfortschritt.¹⁶⁹

Neuere entwicklungspsychologische Untersuchungen konnten zeigen, dass die von Piaget aufgestellten Altersangaben zu relativieren sind, da beispielsweise bereits bei Kindergartenkindern abstraktes deduktives Denken im Sinne von Schlussfolgerungen nachgewiesen werden konnte.¹⁷⁰ Im Allgemeinen wird in der Psychologie von „Lernen“ gesprochen, wenn nahezu dauerhafte Veränderungen des Verhaltens aufgrund von Erfahrungen hervorgerufen werden.¹⁷¹ Harald Lachnit hingegen betrachtet „Lernen“ als eine Veränderung von Verhaltensmöglichkeiten und hebt sich somit von einem

Stufe 4 erreicht. Stufe 5 eröffnet eine Orientierung an religiöser Intersubjektivität. Oser und Gmünder stellen zudem eine mögliche Stufe 6 auf, die jedoch empirisch nicht belegt werden konnte. In der Stufe 6 befindet sich eine Orientierung an universaler Kommunikation und Solidarität unter Beachtung indikativer Struktur. Vgl. OSER/ GMÜNDER, *Mensch*, 79-96.

¹⁶⁹ Vgl. PIAGET, *Psychologie*, 10-12.

¹⁷⁰ Vgl. LOHAUS/ LIßMANN, *Entwicklungspsychologie*, 300f.

¹⁷¹ Vgl. SCHMIDBAUER, *Psychologie*, 123.

Lernbegriff ab, der eine Veränderung des Verhaltens an sich zum Inhalt hat. Dadurch wird gewahrt, dass nicht alles Gelernte in Verhaltensveränderung mündet und jede Verhaltensveränderung als Resultat von Lernen gesehen wird.¹⁷² Neben dem intentionalen Lernen umfasst der Begriff außerdem ein biologisches Moment, insofern durch Triebe geleitet Verhaltensveränderungen bewirkt werden. Zudem beinhaltet der Begriff auch das beiläufige Lernen, wodurch unbewusst Inhalte aufgenommen werden. Dieses beiläufige Lernen ist im alltäglichen Leben stärker verbreitet als das beabsichtigte und trägt wesentlich zum Aufbau einer Kultur bei.¹⁷³

Protagonisten und Protagonistinnen der Kinderphilosophie und -theologie kritisieren die von Piaget aufgestellte Stufentheorie,¹⁷⁴ da Piaget Kindern keine philosophischen und theologischen Gedankengänge zutraue, da solche Gedankengänge erst durch das formal-operatorische Denken etwa ab elf Jahren ermöglicht werden. „Das Verständnis für das spontane kindliche Denken über philosophische Gegenstände erfordert eine größere Offenheit für philosophische Probleme als die Entwicklungspsychologie bislang aufgebracht hat.“¹⁷⁵ Vor allem Gareth B. Matthews tritt vehement gegen Piaget auf, da dieser bei Lehrern und Lehrerinnen zu einer defizitären Anschauung gegenüber dem Denken von Kindern beigetragen habe, da sein Stufenmodell davon ausgehe, dass die hierarchisch nächst höher gelegene Stufe als qualitativ hochwertiger einzuordnen sei.¹⁷⁶ Pointiert appelliert Matthews, dass „wir uns von Piagets erstaunlichen Versuchen unsere Erziehung nicht vorschreiben lassen bzw. von ihnen nicht unbedingt auf das Ausmaß der Denkfähigkeit unserer Kinder schließen“¹⁷⁷ sollten. Die Konstruktivistische (Religions-)Pädagogik hingegen versucht eine Rehabilitierung Piagets, in-

¹⁷² Vgl. LACHNIT, *Lernprozesse*, 161.

¹⁷³ Vgl. SCHMIDBAUER, *Psychologie*, 125. Wolfgang Schmidbauer macht darauf aufmerksam, dass die in der gegenwärtigen Psychologie vertretenen Lerntheorien nicht ausreichend sind, um Lernvorgänge adäquat zu klären. Vgl. SCHMIDBAUER, *Psychologie*, 125. Annette Kinder bietet einen anschaulichen Überblick zu den gegenwärtigen Lerntheorien und ihrer Genesen. Dabei zeigt sie auf, dass konnektionistische Lernmodelle seit den 1960ern leitend sind. Vgl. KINDER, *Lerntheorien*, 473-475.

¹⁷⁴ Diese Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit der kritischen Auseinandersetzung der strukturalgenetischen Abhandlungen im Rahmen der Kinderphilosophie und -theologie.

¹⁷⁵ FREESE, *Kinder*, 62.

¹⁷⁶ Vgl. MATTHEWS, *Kindern*, 32; vgl. MATTHEWS, *Philosophie*, 31f.54f.

¹⁷⁷ MATTHEWS, *Philosophie*, 67.

dem sie aufzeigt, dass Piaget das eigenständige Denken von Kindern deutlich wertschätzend hervorgehoben habe.¹⁷⁸

4.2 Kinderphilosophie und –theologie als Beiträge zum Denken-Lernen

4.2.1 Philosophie- und Theologiebegriff

Die Programme der Kinderphilosophie und –theologie sind darauf bedacht, das philosophische und theologische Denken bei Kindern zu fördern und zu begleiten. Der Philosophie- und Theologiebegriff unterscheidet sich in diesen Strömungen vom wissenschaftlich-akademischen Verständnis. „Philosophie“ wird in fachphilosophischer Literatur deutlich von der Theologie differenziert, da sie den Anspruch erhebt, eine vernünftige Wissenschaft zu sein, in der alle Aussagen auch von allen Menschen vernünftig eingesehen werden können. Zudem unterscheidet sie sich von den Einzelwissenschaften, da sie ganzheitlich arbeitet und so als Universalwissenschaft zu verstehen ist.¹⁷⁹ Nach Arno Anzenbacher ist Philosophie eine „kritische Vernunftwissenschaft von den Bedingungen der Möglichkeit der Erfahrungswissenschaft als ganzer.“¹⁸⁰ Karl Jaspers vertritt einen allgemeinen Philosophiebegriff, der die philosophische Kompetenz aller Menschen inkludiert, wobei er selbst auf philosophische Aussagen von Kindern verweist.¹⁸¹ Auch die kinderphilosophische Literatur wendet einen breiten und allgemeinen Philosophiebegriff an. So sieht Eva Zoller-Morf den Philosophiebegriff als „die Kunst, im richtigen Moment die richtige Frage zu stellen“¹⁸² und „bei einer Frage so lange zu verharren, bis sie uns neue Erkenntnisse preisgibt.“¹⁸³

¹⁷⁸ Vgl. SCHWARZ, *Philosophieren mit Kindern*, 5; vgl. BUCHER, *Religionspädagogik*, 124f. In der kognitiv-konstruktivistischen Psychologie wird Lernen als ein aktives Konstrukt der Lernenden verstanden. Diese Sichtweise hebt sich von Lerntheorien ab, die unter Lernen eine Anhäufung von Wissen verstehen. Insofern liegt der Schwerpunkt der kognitiv-konstruktivistischen Perspektive auf dem Verstehen. Vgl. HASSELHORN, *Lernen*, 127-129.

¹⁷⁹ Vgl. ANZENBACHER, *Einführung*, 36-38. Herbert Schnädelbach macht darauf aufmerksam, dass die Frage nach dem Philosophiebegriff selbst schon eine philosophische Angelegenheit ist. Im Laufe der Geschichte wandelte sich der Philosophiebegriff, so dass keine allgemeine Definition von Philosophie gegeben werden kann. Vgl. SCHNÄDELBACH, *Philosophie*, 37f.

¹⁸⁰ ANZENBACHER, *Einführung*, 38.

¹⁸¹ Vgl. JASPERS, *Einführung*, 10f.

¹⁸² ZOLLER, *Philosophen*, 10.

¹⁸³ ZOLLER-MORF, *Reisen*, 13.

Matthew Lipman unterscheidet die Philosophie von Nicht-, Quasi- und Pseudo-Philosophie. Die Philosophie ist different zur Nicht-Philosophie, insofern es Unterschiede im Medium, Instrumentarium und in der Methode gibt. In der Philosophie machen Ideen die Medien, die Denkfertigkeiten die Instrumente und der Dialog die Methode aus. Zusammen bilden sie eine reflexive Tätigkeit. Fehlt eine dieser Komponenten, kann nach Lipman nicht von Philosophie gesprochen werden.¹⁸⁴ Auch die Unterscheidung zwischen einem exoterischen und esoterischen Verständnis des Philosophiebegriffs ist bei der Legitimierung, dass Kinder als Philosophen und Philosophinnen zu bezeichnen sind bzw. philosophisch denken können, hilfreich. Ersteres Verständnis beschreibt die fachphilosophisch, wissenschaftliche Dimension der Philosophie, in der eine Systematisierung und das Hervorbringen von allgemeinen Prinzipien im Vordergrund stehen. Letzteres Verständnis umfasst das nichtwissenschaftliche, philosophische Fragen existentieller Themenbereiche.¹⁸⁵

Der Theologiebegriff ist ähnlich wie der Philosophiebegriff hinsichtlich seiner Bedeutungsdimensionen äußerst weit gefächert. Zum einen umfasst der Theologiebegriff die religiöse Rede von Menschen und qualifiziert diese Rede als theologische. Zum anderen lässt sich auch eine engere Begriffsbestimmung ausmachen, in der die akademisch-wissenschaftliche Reflexion des Glaubens zum Tragen kommt, welche von professionellen Spezialisten und Spezialistinnen hervorgebracht wird.¹⁸⁶ Anton A. Bucher greift im Kontext der Kindertheologie einen breiten Theologiebegriff auf und verweist sowohl auf die seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil wieder entdeckte Lehre

¹⁸⁴ Vgl. LIPMAN, *Stil*, 112-115. Lipman gibt keine Differenzierungsmerkmale zwischen Nicht-, Quasi- und Pseudo-Philosophie an. In ähnlicher Weise nennt auch Ekkehard Martens Merkmale von Philosophie: Methode, Haltung und Inhalt. Als philosophische Methode, Haltung und Inhalt sieht er das kritische Prüfen, das offene Weiterfragen und die im Alltag sowie in der Wissenschaft oft nicht gestellten grundsätzlichen Fragen. Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 12f.45f.

¹⁸⁵ Vgl. BRÜNING, *Philosophieren*, 11-13.20.

¹⁸⁶ Vgl. WIEDENHOFER, *Theologie*, 1435. Wilfried Härle weist darauf hin, dass Theologen und Theologinnen von einer Innenperspektive aus agieren, da sie auch Glaubende sind. Andernfalls wäre die Beschäftigung mit dem christlichen Glauben eine christliche Religionswissenschaft. Vgl. HÄRLE, *Kinder*, 22. Zudem leistet die Kindertheologie einen Beitrag zur wissenschaftlichen Theologie, da sie einen elementaren Zugang aufweist, die Leiblichkeit des Denkens veranschaulicht, die Radikalität des Fragens inkludiert und eine Verfremdung des Vertrauten herbeiführt. Vgl. HÄRLE, *Kinder*, 24-27.

des allgemeinen Priestertums und der theologischen Kompetenz aller Menschen.¹⁸⁷ Bucher bringt seine Überlegungen zum Theologieverständnis knapp und deutlich auf den Punkt: „Festzuhalten aber ist: *der Unterschied zwischen der Theologie der Professionellen und jener der Laien ist allenfalls graduell, nicht aber essentiell.*“¹⁸⁸ Innerhalb des christlichen Glaubens hat die Theologie eine spezifische Funktion, da sie den Glauben rational durchdringt, reflektiert und überprüft, wobei die wissenschaftliche Auseinandersetzung eine spezielle Form der Theologie ist.¹⁸⁹ Auch Friedhelm Kraft und Martin Schreiner sehen in der Kindertheologie einen weiten Theologiebegriff, in der „unter Theologie als allgemeiner ‚Rede von Gott‘ unter den Bedingungen menschlicher Wirklichkeit die sekundäre Sprach- und Reflexionsform religiöser Lebenshaltung und –gestaltung“¹⁹⁰ verstanden wird. Zusammenfassend vertritt die Kindertheologie einen breiten Theologiebegriff, der alle Christen und Christinnen miteinschließt, da sie in ihrer je eigenen Weise über ihren Glauben reflektieren.

Im Anschluss an Ekkehard Martens operiert und versteht diese Arbeit das philosophische und theologische Denken als eine reflexive Orientierung im Denken.¹⁹¹ Dadurch wird erstens der prozessuale Charakter des Denkens gewahrt, zweitens kommt das dem Bildungsbegriff inhärente Moment der Unabschließbarkeit zum Tragen, drittens werden Philosophie und Theologie als wesentliche und nicht substituierte Aspekte im Sinne der von Baumert angeführten Modi der Weltbegegnung sowie Rationalitäten und ihrer jeweiligen Bedeutung für eine Allgemein-Bildung gesehen.

¹⁸⁷ Vgl. BUCHER, *Kindertheologie*, 10f. Anton A. Bucher stützt sich auf *Lumen Gentium* 10. Vgl. auch *Dignitates humanae* 3.

¹⁸⁸ BUCHER, *Kindertheologie*, 11.

¹⁸⁹ Vgl. HÄRLE, *Kinder*, 23f.

¹⁹⁰ KRAFT/ SCHREINER, *Thesen*, 21. In der Unterscheidung von abstrakter und konkreter Theologie operiert John M. Hull ebenfalls mit einem weiten Theologiebegriff. Hull fasst prägnant zusammen: „Das bedeutet, daß in jedem Reflexionsvorgang immer auch schon ein theologischer Prozeß am Werk ist; ebenso wie es eine Theologie gibt, die dem abstrakten Denker entgegenkommt, gibt es auch eine Theologie, die dem konkreten Denker entspricht. Wir sollten in unserer Erziehung deshalb nicht nur darauf achten, daß unsere Kinder möglichst rasch und früh zum abstrakten Denken gelangen, sondern sollten sie auch ermutigen, innerhalb ihrer jeweiligen Erfahrungsstufe frei schöpferisch und auf konkrete Weise zu denken.“ HULL, *Kinder*, 26.

¹⁹¹ Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 10f.

4.2.2 Konzeptionen der Kinderphilosophie

Die Kinderphilosophie nahm ihren entscheidenden und nachhaltigsten Ausgang in den USA mit Lipman und dem von ihm gegründeten „Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)“¹⁹² am Montclair State College in New Jersey.¹⁹³ Das Phänomen der Kinderphilosophie ist in der didaktischen und methodischen Ausgestaltung pluriform.¹⁹⁴ Bernhard Koring nimmt eine Dreiteilung vor, um die Fülle der Literatur und Ansätze der Kinderphilosophie zu systematisieren. Diese Dreiteilung soll nun in Kürze dargestellt werden:¹⁹⁵

1. Kinderphilosophie: Unter dieser Dimension sind jene existentiellen Aussagen von Kindern zu verstehen, die angesichts des Staunens, Zweifelns und Betroffenseins selbstständig hervorgebracht werden.
2. Philosophie für Kinder: Erwachsene bereiten für Kinder fachphilosophische Inhalte in vereinfachter Form beispielsweise in Geschichten auf, so dass sie anhand dieser Denken lernen.
3. Philosophieren mit Kindern: Kinder philosophieren gemeinsam mit Erwachsenen, wobei beide als gleichberechtigte Partner angesehen werden, wodurch im gemeinsamen Fragenstellen und Philosophieren jeweils neue Erkenntnisse gewonnen werden können. Zudem soll die reflexive Selbstständigkeit im Denken und Handeln gefördert werden.

¹⁹² Vgl. <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/> [abgerufen am 08.07.2009].

¹⁹³ Hans-Ludwig Freese und Ekkehard Martens zeigen auf, dass die ersten Reflexionen zur Kinderphilosophie in den 1920ern aus Deutschland ausgingen. Erst durch Matthew Lipman und Gareth B. Matthews wurde die Kinderphilosophie in eine nachhaltige didaktische Diskussion geführt. Vgl. FREESE, *Kinder*, 19; vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 16-24.

¹⁹⁴ Die globale Ausbreitung der Kinderphilosophie wird durch die Linkliste des Grazer Instituts für Kinder- und Jugendphilosophie ersichtlich. Vgl. <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/> [abgerufen am 08.07.2009].

¹⁹⁵ Vgl. KORING, *Philosophieren*, 160-164. Waltraud Köppl fasst auf Grundlage der kinderphilosophischen Literatur insgesamt vier Begriffsgruppen der Kinderphilosophie zusammen: 1. Philosophie für Kinder, 2. Philosophieren mit Kindern, 3. Philosophie über Kinder und 4. Philosophie der Kinder. Vgl. KÖPPL, *Anfang*, 42.

Nach Martens¹⁹⁶ lassen sich insgesamt vier paradigmatische Hauptwege der Kinderphilosophie ausmachen, mit denen nun auch gearbeitet werden soll:¹⁹⁷

1. Dialog-Handeln: Dieser Hauptweg fühlt sich der sprachanalytischen Philosophie verpflichtet, deshalb steht im Vordergrund „nicht das theoretische Lehren philosophischen Wissens, sondern ein praktiziertes Philosophieren, etwa als Fähigkeit, Begriffe, Argumente und Schlußfolgerungen zu analysieren und korrekt zu gebrauchen“.¹⁹⁸ Weiters zielt dieser Hauptweg aufgrund der Begriffsanalyse auf eine mögliche Veränderung der eigenen Ansichten und Meinungen, wobei neben der begrifflich-argumentativen Praxis auch spielerische Elemente anzutreffen sind.¹⁹⁹ Martens bezeichnet diesen Hauptweg als Dialog-Handeln, da Denken an sich stets dialogisch ist und zu einer Entscheidungshilfe im Bereich des praktischen Handelns beitragen kann.²⁰⁰ Wesentliche Protagonisten dieses Hauptweges sind Lipman und das von ihm gegründete Institut. Im Handbuch zu „Pixie“, einer von Lipman verfassten Geschichte, die für das Philosophieren mit Kindern konzipiert ist, lässt sich erkennen, dass Matthew Lipman und Ann Margaret Sharp von der Denkfreudigkeit und Neugierde der Kinder ausgehen. Auf diesen Umstand eingehend verstehen sie die Aufgabe des Philosophierens mit Kindern als Förderung des eigen-

¹⁹⁶ Durch Martens wurden die Arbeiten von Lipman und Matthews in Deutschland bekannt und anschließend breit rezipiert. Vgl. KLEMM/ HOLZ, *Ansätze*, 178. Neben Martens ist auch Freese ein zentraler Protagonist der Kinderphilosophie im deutschsprachigen Raum. Freese selbst kam durch das Drängen von Eltern zum Abhalten von Philosophiekursen mit Kindern, da nach Meinung der Eltern, das Philosophieren in den Schulen kaum Platz hatte. Vgl. FREESE, *Kinder*, 19.

¹⁹⁷ Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 59-191. Martens nahm bereits 1990 diese Vierteilung vor. Vgl. MARTENS, *Denken*. Köppl systematisiert in ihrer Diplomarbeit die gegenwärtige deutschsprachige Kinderphilosophie nach Ländern, wobei sie zuerst die Vorläufer und die amerikanischen Pioniere der Kinderphilosophie voranstellt. Vgl. KÖPPL, *Anfang*, 2.43-80. Bärbel Frischmann teilt die Kinderphilosophie in sechs Varianten ein: 1. Logisch-pragmatische Variante, 2. Dialogisch-narrative Variante, 3. Experimentell-metaphysische Variante, 4. Pragmatisch-aufklärerische Variante, 5. Sokratisch-sozialphilosophische Variante und 6. Multimedial-verstehende Variante. Vgl. FRISCHMANN, *Philosophieren*, 325-330.

¹⁹⁸ MARTENS, *Philosophieren*, 74f.

¹⁹⁹ Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 75. Matthew Lipman und Ann Margaret Sharp plädieren dafür, dass philosophische Begriffe durch ihren Gebrauch eingeübt werden sollten. Vgl. LIPMAN/ SHARP, *Handbuch*, 4.

²⁰⁰ Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 80f.

ständigen Denkens, Antwortfindens und Begründens von Meinungen.²⁰¹ Nach Martens ist Lipmans Konzept durch die Krisenerfahrung des Vietnamkriegs geprägt, da Lipman erkannte, dass seine Studierenden keine Fähigkeiten des Artikulierens und Kommunizierens angesichts der politischen Situation hatten, weil diese Kompetenzen im Bildungssystem keinen ausreichenden Platz eingenommen hatten. Konsequenterweise war es Lipman ein Anliegen, mit Hilfe der Philosophie ein demokratisches Bewusstsein zu stimulieren und auf breiter Basis anzulegen. Neben diesem Teilziel sieht Martens weiters, dass in Lipmans kinderphilosophischer Konzeption das Denken über die Sprache gelernt werden kann und soll.²⁰² Außerdem lässt sich eine funktionale Verwendung des Philosophierens mit Kindern aufzeigen. Lipman und Sharp machen darauf aufmerksam, dass Kinder durch die Auseinandersetzung mit Philosophie bessere Ergebnisse in Rechnen und Lesen erzielen und „aufmerksamer, toleranter und offener“²⁰³ sind. Martens bilanziert die Funktionalisierung des Philosophierens als eine klare Schwäche in der Lipman-Konzeption. Lipman selbst sei zunehmend darauf bedacht, die Nützlichkeit des Philosophierens stark zu betonen, wodurch die Gefahr einer Funktionalisierung im Gegensatz zu einer reflexiven Denkschule eröffnet wird. Ferner erweitert Martens seine Kritik mit dem Vorwurf der steigenden Verschulung und Vermarktung seines Konzeptes.²⁰⁴ „In der Tat wirken seine Texte streckenweise recht konstruiert und können den didaktischen Zeigefinder kaum verbergen; auch bestehen die Übungen in den Lehrerhandbüchern bei allen sonstigen wertvollen Anregungen und Hilfestellungen häufig aus

²⁰¹ Vgl. LIPMAN/ SHARP, *Handbuch*, 3. Für die dem Handbuch zugrundeliegende Geschichte zum Philosophieren mit Kindern vgl. LIPMAN, *Pixie*.

²⁰² Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 76-80. Lipman ist der Initiator im amerikanischen Schulsystem für das Fach „philosophy for children“, welches in allen Schulstufen vertreten ist. Vgl. KORING, *Philosophieren*, 160.

²⁰³ LIPMAN/ SHARP, *Handbuch*, 3.

²⁰⁴ Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 81-83.

schematischen Ankreuzaufgaben, stark lenkenden Diskussionsanweisungen und ähnlichen Operationen.“²⁰⁵

2. Begriffs-Bildung: Martens umschreibt den zweiten Hauptweg der Kinderphilosophie mit „beleben, was schon da ist“, da mit dieser Umschreibung die Selbstbewegung des Denkens ausgedrückt wird. Zudem werden festgefahrene und verengte Ideen und Begriffe aufgebrochen und erweitert, um so die Begriffe neu zu beleben. Dadurch wird ein reflektiertes Wissen durch Neubelebung von Begriffen intendiert. Als ein Teilziel dieses Hauptweges nennt Martens, dass Kinder kreativ neue Begriffe für Erfahrungen entwickeln und dadurch alte und einseitige Begriffe ablösen. Dieser Hauptweg basiert auf der Annahme, dass Erkenntnis durch zunehmende Differenzierung aufgrund von Erfahrung zu erwerben ist und wendet sich deshalb gegen stufenorientierte, lineare Entwicklungskonzeptionen. Diese Differenzierungsthese anerkennt somit auch die Denkprozesse von Kindern.²⁰⁶ Im Gegensatz dazu versteht eine auf stufenorientierte Annäherungsthese Aussagen von Kindern als infantil und defizitär.²⁰⁷ Kurzum „hat das Konzept der Begriffs-Bildung als ausdrückliches Ziel, Begriffsfixierungen der Kinder aufzulösen.“²⁰⁸
3. Sich-Wundern: Nach Martens ist Gareth B. Matthews²⁰⁹ ein Protagonist des dritten Hauptweges der Kinderphilosophie. Das Kennzeichen dieser Konzeption ist, dass der Ausgangspunkt von Kinderphilosophie das Staunen und Wundern darstellt, wobei Sich-Wundern in diesem Konzept dem ontologischen Paradigma entspricht, bei dem über das Sein des Seienden sich gewundert wird.²¹⁰ Martens stellt klar heraus,

²⁰⁵ MARTENS, *Philosophieren*, 83. Auch Freese sieht die Lipman-Konzeption funktionalistisch und umschreibt sie mit „Belehrung“ und „Training“. Vgl. FREESE, *Kinder*, 45.

²⁰⁶ Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 110-113.

²⁰⁷ Grundsätzlich treten alle kinderphilosophischen Konzeptionen gegen die entwicklungspsychologischen Theorien von Piaget auf. Vgl. FREESE, *Kinder*, 60f. Vgl. auch OBERTHÜR, *Kinder fragen nach Leid*, 194f.

²⁰⁸ MARTENS, *Philosophieren*, 117.

²⁰⁹ Die pointierte These von Matthews lautet: „Verwunderung führt zur Philosophie.“ MATTHEWS, *Kinder*, 26.

²¹⁰ Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 134-139. Martens nennt neben der Abfolge vom ontologischen bis hin zum linguistischen Paradigma in der Philosophiegeschichte noch weitere Dimensionen des Sich-Wunderns, da dieser Begriff mehrdeutig ist. Er bespricht die biologisch-

dass das affektive Sich-Wundern ein zentrales Moment in der Kinderphilosophie einnimmt, wobei er wesentlich auch für eine kognitive Verarbeitung plädiert, da ansonsten Aussagen von Kindern als bloße Schwärmerei bezeichnet werden müssten.²¹¹ Insofern tritt Martens für einen Mittelweg zwischen Romantizismus und nüchternem Rationalismus ein. Im Hinblick „auf das Philosophieren mit Kindern hieße dies, das naive, erste Sich-Wundern der Kinder nicht zu einer blinden Welt-Anschauung verkommen zu lassen, etwa unter Berufung auf ‚die Phantasie‘ oder im Affekt gegen ‚Verkopfung‘ durch ‚Begriffe‘. Vielmehr sollten die Erwachsenen versuchen, den Kindern zu einem wachen Welt-Bewußtsein zu verhelfen.“²¹² Ziel des Sich-Wundern-Konzeptes ist die Förderung von Phantasie und Imagination und hat im Gegensatz zu den anderen Hauptwegen eher Selbstzweck, auch wenn sich die Hauptwege reziprok bedingen, so dass die „Pflege der Phantasie und Vorstellungskraft der Kinder nicht ohne begrifflich-argumentative Schulung auskommt und zu einem sinnvollen demokratischen Zusammenleben mit beitragen kann.“²¹³ Da Kinder eine unmittelbare Naivität besitzen, schließt Matthews, dass Kinder Erwachsenen neue philosophische Perspektiven bieten können, so dass Erwachsene selbst durch die Phantasie der Kinder bereichert werden.²¹⁴ Die Ziele des Sich-Wundern-Konzeptes sind insgesamt durch eine große Offenheit geprägt, so dass sich bei diesem Konzept auch eine Fülle von Methoden anbietet.²¹⁵

4. Aufklärung: Der vierte Hauptweg gründet in der Aufklärungsphilosophie, in der die Eigenständigkeit des Vernunftgebrauchs jedes einzelnen Menschen im Mittelpunkt steht. Von dieser Grundüber-

verhaltenstheoretische, historisch-gesellschaftliche, anthropologische, hermeneutische, kognitive und affektive Dimension des Begriffs. Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 137-139.

²¹¹ Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 140f.

²¹² MARTENS, *Philosophieren*, 142.

²¹³ MARTENS, *Philosophieren*, 143f.

²¹⁴ Vgl. MATTHEWS, *Philosophie*, 28.

²¹⁵ Elisabeth E. Schwarz gibt einen anschaulichen Überblick zu zahlreichen Methoden in der Kinderphilosophie. Vgl. SCHWARZ, *Philosophieren*, 9-11. Vgl. weiters auch BRÜNING/ MARTENS, *Märchen*. Vgl. zudem BRÜNING, *Philosophieren*, 43-112.

legung ausgehend verstehen sich Reflexion und Philosophie als Abwendung von Indoktrination und Manipulation und eröffnen so den Raum für Freiheit. Die in der Aufklärungsphilosophie proklamierte Freiheit ist allen Menschen zuzuschreiben, insofern auch Kindern. In modernen Gesellschaften stehen Schulen unter dem Anspruch der Aufklärung und versuchen die Ermöglichung, Eigenständigkeit des Vernunftgebrauchs hinsichtlich des und der Einzelnen und der gesamten Gesellschaft zu bieten. Martens sieht jedoch in der konkreten Ausgestaltung von Schule die Notwendigkeit einer reflektierten Schulung der Aufklärung.²¹⁶ Dadurch wird Philosophie ein fächerübergreifendes und schultheoretisches Grundthema.²¹⁷ Nach Martens erhält in der Schulung der Aufklärung die Philosophie eine zentrale Bedeutung. Zum einen fungiert die Philosophie als Begriffs-Bildung, in der existentielle Schlüsselbegriffe in ihrem Verwendungsrahmen geprüft werden um so Verengungen aufzubrechen und in adäquater Weise Begriffe zu verwenden.²¹⁸ Dadurch erhält die Begriffs-Bildung den Aspekt der Selbstbildung und steht in Verbindung zum gegenwärtigen Bildungsbegriff, der seine Bedeutung aus der Aufklärungsphilosophie speist.²¹⁹ Zum anderen ist die Begriffs-Bildung dialogisch angelegt, wobei sie zusätzlich als Handeln zu bestimmen ist, da sie ein Vollzug von Sprechakten ist. In der Auseinandersetzung mit Anderen gewinnt das Dialog-Handeln eine intersubjektive Dimension, indem es auch die eigenen Meinungen zu überdenken vermag. Als solches ist sie ein „an Freiheit gebundenes individuelles und gemeinsames Reflexions-Können.“²²⁰ So verstanden ist Begriffs-Bildung und Dialog-Handeln konstitutiv an Deutungskompetenz gebunden, da durch sie erst gegenseitiges An-

²¹⁶ Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 185-187.

²¹⁷ Vgl. besonders KLEMM/ HOLZ, *Ansätze*, 179.

²¹⁸ Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 187. Walter Popp sieht einen wesentlichen Beitrag der Kinderphilosophie für die Gesellschaft, indem sie zu einer „Kultur der Nachdenklichkeit“ beiträgt, in der fraglose Selbstverständlichkeiten aufgebrochen werden. Vgl. POPP, *Neugier*, 52.

²¹⁹ Vgl. dazu besonders im Kapitel „3 Grundlegung einer subjektorientierten Religionspädagogik“ den Abschnitt „3.3 (Religiöse) Bildung und Subjektwerdung“.

²²⁰ MARTENS, *Philosophieren*, 188.

erkennen ermöglicht wird. Martens stellt fest, dass die Philosophie über ein mannigfaltiges Denk-Material verfügt, mit dem Kinder in kreativer Art und Weise operieren, um so auch qualitativ mit Differenz umgehen zu können. Ein weiterer Aspekt der Philosophie kommt durch die Urteils-Bildung hinzu, die ein Gespür für situationsadäquates Handeln ermöglicht. Zusammenfassend betrachtet Martens Philosophie neben Lesen, Schreiben und Rechnen als elementare Kulturtechnik, die zur Humanität beiträgt.²²¹ Hinsichtlich der Förderung von Humanität plädiert er dafür, dass das „was an Philosophieren lehr- und lernbar oder einübbar ist“²²² genutzt werden sollte, vor allem auch mit Kindern, da diese durch ihre spezielle Denkart auch Erwachsenen neue Perspektiven ermöglichen können.²²³

Die viergliedrige Systematisierung von Martens ermöglicht die konzeptionelle Komplexität der Kinderphilosophie zusammenzuschauen. Es wurde durch diese Systematisierung ersichtlich, dass das Programm der Kinderphilosophie unterschiedliche Ausgangspunkte und dadurch auch differente Ziele verfolgt. Während beispielsweise die Lipman-Konzeption das Philosophieren als Mittel zum Zweck betrachtet, insofern es im Dienste anderer Fertigkeiten funktionalisiert wird, lassen sich auch kinderphilosophische Strömungen ausmachen, die unter dem Baldachin des Selbstzweckes stehen. Jene Konzeptionen und Hauptwege der Kinderphilosophie, die den Zweck in sich selbst haben, betrachten das philosophische Denken als Eigenwert und würdigen explizit die von Kindern eigenständig hervorbrachten philosophischen Aussagen.

Waltraud Köppl bietet in ihrer Diplomarbeit eine Gegenüberstellung der Ansätze von Lipman und Matthews, in der ebenfalls die grundsätzliche Bipolarität der kinderphilosophischen Konzeptionen ersichtlich wird. Sie führt

²²¹ Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 188-190.

²²² MARTENS, *Philosophieren*, 190. Baumert sieht Philosophie und Religion als einen Modus der Weltbegegnung. Vgl. dazu bereits im Kapitel „3 Grundlegung einer subjektorientierten Religionspädagogik“ den Abschnitt „3.4.2 Modi der Weltbegegnung – Religion als Welt-Abstand“.

²²³ Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 190.

insgesamt sechs qualitative Unterschiede in den beiden Konzeptionen an. Grundsätzlich differieren sie in der Benennung. Während Lipman von „Philosophie für Kinder“ spricht, bevorzugt Matthews die Bezeichnung „Philosophieren mit Kindern“. Außerdem betrachtet Matthews das Philosophieren als natürliches Bedürfnis von Kindern, Lipman als notwendig zu erlernende Technik. Auch in der Rollenverteilung konnte Köppl klare Differenzen in den Ansätzen ausmachen. Matthews anerkennt Kinder als gleichberechtigte Partner im Rahmen des Philosophierens. Lipman hingegen stellt klar ein hierarchisches Lehr-Lern-Gefälle fest. Weiters gibt es Unterschiede im Bereich der Motivation. Nach Matthews bedürfen Kinder keiner zusätzlichen Motivation, nach Lipman hingegen schon. Auch die Zielperspektive der beiden Konzeptionen sind unterschiedlich, da zum einen Matthews einen offenen Prozess proklamiert, Lipman klare Zielvorstellungen formuliert. Als letztes Unterscheidungsmerkmal führt Köppl die Orte des Philosophierens an. Nach Matthews bieten sich alle Orte zum Philosophieren an, Lipman verortet das Philosophieren im institutionalisierten Bereich etwa in Schulen und Instituten.²²⁴

Martens selbst ist dem vierten Hauptweg zuzuordnen, der sich aus der Aufklärungsphilosophie speist. Auch diese Arbeit weiß sich dem vierten Hauptweg verpflichtet, da er zum einen die Eigenständigkeit der philosophischen Aussagen von Kindern wahr- und ernst nimmt, zum anderen auch mit der Aneignungsdidaktik²²⁵ anschlussfähig ist. Zudem ermöglicht das „Philosophieren mit Kindern“²²⁶ ein generationenübergreifendes, prozessuales Lernen. Im Anschluss an Baumert und Martens konnte somit insgesamt aufgezeigt werden, dass das reflexive Denken bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen essentiell zur Allgemein-Bildung beiträgt.

²²⁴ Vgl. KÖPPL, *Anfang*, 55.

²²⁵ Vgl. dazu bereits im Kapitel „3 Grundlegung einer subjektorientierten Religionspädagogik“ die Abschnitte „3.1 Der Weg zur Aneignungsdidaktik“ und „3.2 Die Hermeneutik der Aneignung: Ihr Beitrag zur Aneignungsdidaktik“.

²²⁶ Martens bevorzugt im Rahmen der Kinderphilosophie von „Philosophie mit Kindern“ zu sprechen, da mit dieser Wendung ausgedrückt wird, dass Kinder zum einen einer Orientierung im Denken fähig sind, zum anderen auch bedürfen. Zudem wird ein generationsübergreifendes Miteinander-Lernen ausgedrückt, bei dem Kinder und Erwachsene voneinander lernen können. Im Gegensatz zu Martens spricht Lipman von „Philosophie für Kinder“. Vgl. MARTENS, *Philosophieren*, 47.

In weiterer Folge wird nun auch die im Anschluss an die Kinderphilosophie entwickelte Kindertheologie und ihr Beitrag zum Denken-Lernen zu besprechen sein.

4.2.3 Kindertheologie und ihre notwendige Ausweitung

In der Religionspädagogik wurde durch Bucher der Begriff der „Kindertheologie“ eingeführt²²⁷ und etablierte sich als eigener Forschungsbereich innerhalb der Religionspädagogik.²²⁸ Wesentlich für das Projekt „Kindertheologie“ sind die von Kindern selbst hervorgebrachten theologischen Ausdrucksformen. Dabei umfasst das Ziel der Kindertheologie „die Förderung einer theologischen Frage- und Argumentationsfähigkeit sowie Nachdenklichkeit“²²⁹. Nach Bucher sind drei zentrale Strömungen für die Entwicklung der Kindertheologie entscheidend gewesen: Erstens die in der Romantik aufgekommene Neuentdeckung und Würdigung des Kindes sowie seiner Denkweise, zweitens die Forschungsarbeiten in der Entwicklungspsychologie, die Kinder als eigenständige Konstrukteure der Wirklichkeit betrachten und drittens die Kinderphilosophie. Bucher stellt klar, dass trotz der teilweisen berechtigten Kritik an Piagets Stufentheorie, Piaget in seinen Forschungsarbeiten die Eigenständigkeit des kindlichen Denkens deutlich

²²⁷ Vgl. BUCHER, *Vorwort*, 7. Bucher fasst zudem die Genese der Kindertheologie anschaulich zusammen. Vgl. BUCHER, *Vorwort*, 7-10.

²²⁸ Vgl. dazu vor allem die seit 2002 jährlich von Anton A. Bucher u.a. bzw. Gerhard Büttner und Martin Schreiner herausgegebene Buchreihe inkl. Sonderbände zur Kindertheologie. Vgl. BUCHER u.a., *Mittendrin ist Gott*; vgl. BUCHER u.a., *Himmelreich*; vgl. BUCHER u.a., *Zeit*; vgl. BUCHER u.a., *Kirchen*; vgl. BUCHER u.a., *Vielleicht hat Gott*; vgl. BUCHER u.a., *Man kann Gott*; vgl. BUCHER u.a., *Zugänge*; vgl. BUCHER u.a., *Kindergartenkindern*; vgl. BÜTTNER/ SCHREINER, *Stück*, Teil 1 und Teil 2; vgl. BÜTTNER/ SCHREINER, *Sachen*. Zudem finden seit September 2005 jährliche Treffen von internationalen Protagonisten und Protagonistinnen der Kindertheologie am Religionspädagogischen Institut in Loccum unter dem Namen „Netzwerk Kindertheologie“ statt. Vgl. BUCHER, *Vorwort*, 8. Bucher sieht mit der Kindertheologie einen Paradigmenwechsel in der Religionspädagogik vollzogen. Vgl. BUCHER, *Kindertheologie*, 9. 27. Schweitzer distanziert sich von der Formulierung Buchers, da der Begriff „Paradigma“ nicht zuletzt aufgrund der Wissenschaftstheorie irreführend ist. Vgl. SCHWEITZER, *Kindertheologie*, 9.

²²⁹ KRAFT/ SCHREINER, *Thesen*, 22. Petra Freudenberger-Lötz, die sich im Hinblick auf die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung mit Kindertheologie auseinandersetzt, um die Kompetenzen von zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen in der Förderung und Begleitung theologischer Gespräche zu stärken, nennt drei Ziele theologischer Gespräche mit Kindern: 1. Kinder erwerben ein vernetztes Wissen, wodurch sie in der Suche von Antworten weitergebracht werden, 2. finden sie durch theologische Gespräche religiöse Ausdrucksformen vor und 3. ermöglichen ihnen diese Gespräche die Einnahme von eigenen Standpunkten, die sie argumentativ vertreten können. All diese Teilziele dienen dazu, dass Kinder fähig werden, adäquat in den Weltanschauungs- und Glaubensdiskurs einzutreten. Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Forschungswerkstatt*, 9.

hervorhob.²³⁰ „Insbesondere in seiner Pädagogik brachte Piaget das Bild des aktiven, selbsttätigen nach Erkenntnis strebenden Kindes zur Geltung, indem er die traditionsreiche Vermittlungsdidaktik ablehnte, dafür jedoch entdeckendes, problemlösendes und kooperatives Lernen forderte“.²³¹ Henning Schluß hingegen ist darauf bedacht, dass die von Jean-Jacques Rousseau entdeckte Unbekanntheit der Kindheit nicht durch entwicklungspsychologische Untersuchungen und Stufentheorien in Bekanntheit aufgelöst werde, da diese Transformation stets vom Blickwinkel der Erwachsenen aus geschieht.²³² „Die Gefahr besteht nämlich darin, im Wissen um die wissenschaftliche Erforschung der Kindheit nun doch zu wissen, was je die Kindheit ist. Die Erinnerung an die prinzipielle Unbekanntheit der Kindheit kann warnen, dass gerade durch eine solche übersteigerte Erwartung die Kindheit individueller Kinder umso mehr verfehlt wird. [...] Kinder ernst zu nehmen bedeute so, Kinder nicht immer schon besser verstehen zu wollen, als diese sich selbst verstehen können, [...] sondern im Modus einer möglichst symmetrischen Kommunikation sich mit ihnen über religiöse und theologische Themen zu verständigen.“²³³

Ferner kann keine klare Trennung zwischen Kinderphilosophie und –theologie, nicht zuletzt aufgrund der langen gemeinsamen Tradition von Theologie und Philosophie, durchgeführt werden.²³⁴ Weiters entspricht die anhand der wissenschaftlichen Disziplinen durchgeführte Trennung von Philosophie und Theologie nicht dem spezifischem Denken von Kindern.²³⁵ Schweitzer versucht den Begriff der „Kindertheologie“ näher zu unter-

²³⁰ Vgl. BUCHER, *Kindertheologie*, 11-16. Die Kindertheologie knüpfte wesentlich an die Kinderphilosophie von Matthews und Freese an. Vgl. BÜTTNER/BUCHER, *Kindertheologie*, 36. Die Kindertheologie weiß sich zudem einer subjektorientierten Religionspädagogik verpflichtet, die auch von der Synode der Evangelischen Kirche Deutschlands im Jahre 1994 eingefordert wurde. Vgl. KRAFT, *Theologisieren*, 81.

²³¹ BUCHER, *Kindertheologie*, 15f.

²³² Vgl. SCHLUß, *Vorschlag*, 29-31.

²³³ SCHLUß, *Vorschlag*, 31.

²³⁴ Vgl. BUCHER, *Kindertheologie*, 15.

²³⁵ Vgl. SCHWEITZER, *Kindertheologie*, 10. Auch für Martens ist eine klare Differenzierung zwischen Kinderphilosophie und –theologie nicht möglich. Vgl. MARTENS, *Kinderphilosophie*, 27f.

suchen, da dieser mehrdeutig und unklar ist. Insofern unterscheidet Schweitzer drei Dimensionen des Begriffs „Kindertheologie“.²³⁶

1. Theologie der/ von Kinder/n: Entwicklungs- und religionspsychologische Untersuchungen widmen sich vorrangig dieser Dimension, in der das eigenständige theologische Denken untersucht wird. Nach Schweitzer bezieht sich der Großteil dieser Untersuchungen auf die von Kindern konstruierten religiösen Vorstellungen und lässt das Nachdenken über religiöses Denken, das heißt, reflexives und somit theologisches Denken, außen vor.
2. Theologie mit Kindern: Dieser Teilaspekt der Kindertheologie fokussiert die didaktische Praxis.
3. Theologie für Kinder: Schweitzer plädiert trotz zahlreicher Ablehnungen dieser Dimension für eine Theologie für Kinder, die er jenseits eines deduktiven Agierens versteht, da eine Notwendigkeit und ein Recht auf religiöse Erziehung eines jeden Menschen besteht, weil theologische Einsichten hilfreich sein können.²³⁷

Während sich die religionspädagogische Forschung zunächst mit den ersten beiden Dimensionen intensiv beschäftigte, wird neuerdings die Bedeutung einer Theologie für Kinder hervorgehoben. So argumentiert Sabine Pemsel-Maier, dass eine Theologie für Kinder in dreifacher Weise notwendig ist: „theologisch, weil der Glaube auf Offenbarung und damit auf ein Gegenüber verwiesen ist; pädagogisch, weil zum Lernen der Aspekt des Neuen dazu gehört, religionspädagogisch, weil Kinder ihre religiösen Vorstellungen nicht einfach aus sich selbst heraus entwickeln, sondern Angebote brauchen.“²³⁸

²³⁶ Vgl. SCHWEITZER, *Kindertheologie*, 11.18. Die von Schweitzer aufgestellte Differenzierung erinnert an Korings Systematisierung der Kinderphilosophie. Vgl. dazu bereits in diesem Kapitel den Abschnitt „4.2.2 Konzeptionen der Kinderphilosophie“.

²³⁷ Vgl. dazu vor allem SCHWEITZER, *Kindertheologie*, 10.15.

²³⁸ PEMSEL-MAIER, *Kindertheologie*, 30. Pemsel-Maier betrachtet die kindertheologischen Konzeptionen als eine Variante kontextueller Theologie mit der „Option für die Kinder“. PEMSEL-MAIER, *Theologie für Kinder? Anstöße*. In der kindertheologischen Auseinandersetzung mit eschatologischen Kategorien sieht Pemsel-Maier die Aufgabe einer Theologie für Kinder „darin, neue Denkanstöße zu geben, um so die vorhandenen Vorstellungen zu erweitern, zu ergänzen und zu bereichern, aufzuklären angesichts von Unklarheiten, und auch zu korrigieren bei falschen, einschränkenden,

Da nach Schluß die in den Jahrbüchern zur Kindertheologie erschienen Beiträge sich allesamt auf Kindertheologie beziehen, ohne dass dabei deutlich wird, was selbst unter dieser zu verstehen sei, versucht Schluß, den gemeinsamen Topos der Beiträge auszumachen. Schluß bietet eine Systematisierung des plural gebrauchten Begriffs „Kindertheologie“ und nimmt auf Grundlage der kindertheologischen Literatur eine dreifache Unterscheidung vor:²³⁹

1. Kindertheologie als herrschaftsfreie theologische Kommunikation von Kindern untereinander oder mit Erwachsenen
2. Kindertheologie als eine religionspädagogische Praxis
3. Kindertheologie als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung

Alle drei von Schluß aufgestellten Ebenen der Kindertheologie stellen Reflexionsweisen dar, die sich auf den religiösen Vollzug, die Transzendenz-erfahrung und das Glaubensleben stützen. Diese Basis der Kindertheologie ermöglicht reflexives Denken. Schluß macht deutlich, dass nur in der ersten Ebene keine Erwachsenen notwendig sind. In der zweiten Ebene sieht Schluß deutlich ein pädagogisches Gefälle, da jedes pädagogische Arrangement ein Lehr-Lern-Verhältnis einschließt, auch wenn das pädagogische Ziel eine Erhöhung des Reflexionsniveaus ist. Aufgrund des pädagogischen Gefälles steht die zweite Ebene in Widerspruch zur ersten Ebene, in der eine gleichberechtigte Kommunikation konstitutiv ist.²⁴⁰ In der Pädagogik wird der Ausgleich des in der zweiten Ebene inhärenten pädagogischen Gefälles als „pädagogisches Paradox“ umschrieben, welches zum Inhalt hat, dass „der Ausgangspunkt einer solchen Interaktion ein eindeutiges Gefälle zwischen den Polen der Mündigkeit und Unmündigkeit bildet und daß die vornehmliche Aufgabe pädagogischen Handelns darin gesehen wird, dieses Gefälle Schritt für Schritt zu verringern, bis sich eine Balance der Gleichheit

belastenden, Angst machenden, der christlichen Botschaft widersprechenden Vorstellungen.“
PEMSEL-MAIER, *Familie*.

²³⁹ Vgl. SCHLUß, *Differenzierungen*, 21f.

²⁴⁰ Vgl. SCHLUß, *Differenzierungen*, 22.

untereinander eingestellt hat. [...] Ein konkreter Testfall dafür ist der Umgang mit dem Kind, und zwar auf der Basis seiner Anerkennung als eines eigenständigen und beziehungsfähigen Wesens, auch wenn es über die dafür erforderlichen Kompetenzen noch nicht oder erst anfanghaft verfügt und vielfach stellvertretend und advokatorisch für es gehandelt werden muß.“²⁴¹ Für Schluß zeichnen sich die kindertheologischen Beiträge somit allgemein dadurch aus, dass sie „*Kinder als (theologische) Gesprächspartner ernst nehmen*.“²⁴² Als pädagogisches Handeln kann das Ernstnehmen der Kinder als Gesprächspartner nur vor dem Hintergrund asymmetrischer Kommunikation stattfinden, die symmetrische Kommunikation anstrebt. Schluß konkretisiert den Topos von Kindertheologie dahingehend, dass beim pädagogischen Handeln eine größtmögliche Symmetrie in der Kommunikation erreicht, jedoch die Asymmetrie aufgrund des Lehr-Lern-Gefälles nicht nivelliert werden soll. Ziel ist es, mit Hilfe der symmetrischen Kommunikation die Asymmetrie zu überwinden. Neben den Dimensionen von Symmetrie und Asymmetrie befindet sich in der kindertheologischen Literatur zudem eine umgekehrte Asymmetrie, welche Kinder idealisiert und das Lehr-Lern-Gefälle umpolt, so dass die defizitären Erwachsenen wesentlich von Kindern lernen können. Alle drei Dimensionen sind miteinander nicht harmonisierbar. Deshalb schlägt Schluß rekurrierend auf die systemische Kommunikationstheorie²⁴³ vor, zwischen Inhalts- und Beziehungsebene deutlich zu unterscheiden. Daraus folgernd besteht in der Kindertheologie die Asymmetrie auf der Inhaltsebene, die Symmetrie auf der Beziehungsebene. Für die umgekehrte Asymmetrie bietet nach Schluß die systemische Kommunikationstheorie keine Begründung. Eher besteht in der Ebene der umgekehrten Asymmetrie das Moment des Aufbrechens von Selbstverständlichkeiten, um so eine neue Sichtweise von Seiten der Erwachsenen zu gewinnen.²⁴⁴ Resümierend fasst Schluß die umgekehrte

²⁴¹ METTE, *Religionspädagogik*, 109f.

²⁴² SCHLUß, *Vorschlag*, 25.

²⁴³ Schluß rekurriert auf Arbeiten von Paul Watzlawick, Janet Beavin und Don Jackson, vgl. WATZLAWICK/ BEAVIN/ JACKSON, *Kommunikation*, sowie auf Friedemann Schulz von Thun, vgl. SCHULZ VON THUN, *Störungen*. Vgl. SCHLUß, *Vorschlag*, 27.

²⁴⁴ Vgl. SCHLUß, *Vorschlag*, 25-28.

Asymmetrie wie folgt zusammen: „In aller Zurückhaltung beschreibe ich deshalb diese Ebene als *Ebene des Staunen könnens*.“²⁴⁵ Alle drei Dimensionen des Kommunikationsverhältnisses konnten deutlich machen, dass sie wesentliche Beiträge zum Lernen liefern bis dahingehend, dass die Kindertheologie den Raum für ein generationsübergreifendes Lernen eröffnet, in dem von- und miteinander gelernt wird.

Angesichts der Kindertheologie ergeben sich für Bucher zentrale religionspädagogische Konsequenzen: Grundsätzlich ist religiöse Erziehung nach wie vor notwendig. Ferner ist zum einen angesichts der theologischen Aussagen von Kindern eine klare Zurückhaltung des Korrigierens dieser Aussagen angesagt. Vielmehr steht das Bemühen um ein erhöhtes Verständnis kindertheologischer Aussagen im Zentrum. Zum anderen plädiert Bucher dafür, dass die erste Naivität bei Kindern zuzulassen ist, wobei keine Fixierung auf dieser stattfinden darf. Außerdem spricht Bucher sich dafür aus, dass in behutsamer Art und Weise entwicklungsfördernde Angebote gemacht werden sollten, die das theologische Denken von Kindern fördern. In weiterer Folge fordert er ein entkrampftes Umgehen mit theologischen Wahrheiten.²⁴⁶ Nach Schweitzer liegt die Besonderheit kindertheologischer Praxis darin, dass Erwachsene beim Theologisieren mit Kindern auf Gegenargumente, Beobachtungen und Einsichten verweisen, die das theologische Denken der Kinder zu fördern vermögen. Eine solche kindertheologische Praxis benötigt ein von den Erwachsenen reflektiertes Verständnis ihrer (Glaubens-)Biografie, um so auch ein besseres Verständnis für die eigenständigen Aussagen der Kinder zu gewinnen.²⁴⁷

Durch die kindertheologische Diskussion und Literatur, die teilweise auch Jugendliche miteinbezieht, sieht Schweitzer deutlich die Notwendigkeit, die Kindertheologie auf Jugendliche hin zu erweitern.²⁴⁸ Jugendliche könnten

²⁴⁵ SCHLUß, *Vorschlag*, 28.

²⁴⁶ Vgl. BUCHER, *Kindertheologie*, 21-27.

²⁴⁷ Vgl. SCHWEITZER, *Kindertheologie*, 12.17. Auch Kraft und Schreiner thematisieren die Notwendigkeit der Reflexion der eigenen Biographie und ihren Zusammenhang zur je individuellen theologischen Schwerpunktsetzung bzw. Position. Vgl. KRAFT/SCHREINER, *Thesen*, 23f.

²⁴⁸ Neben der Erweiterung der Kindertheologie auf Jugendliche, findet sich in der gegenwärtigen Fachliteratur zudem eine Ausweitung der Kindertheologie, welche vorwiegend auf das Grund-

ebenfalls essentielle Impulse für die Theologie an sich geben. Sie verfügen über ein gesellschaftskritisches Potenzial, das eine prophetische Kraft freisetzt, so dass das Theologisieren mit Jugendlichen ebenfalls zu einem generationsübergreifenden Lernen beitragen kann. Aufgrund der in der Gegenwart dominanten religionsdidaktischen Grundmodelle, die sich alle einer subjektorientierten Religionspädagogik verpflichtet fühlen, ist es folgerichtig von Nöten, die theologische Kompetenz von Jugendlichen wahr- und ernst zu nehmen und schließlich zu fördern.²⁴⁹ „Die Wahrnehmung und Wertungen, Deutungen und Interessen, die von Jugendlichen selbst vertreten und manchmal auch artikuliert werden, stellen hier das entscheidende Kriterium dar. Darauf stößt uns die Rede von Jugendlichen als Theologen.“²⁵⁰ An der Universität Kassel findet gegenwärtig unter der Leitung von Petra Freudenberger-Lötz ein Projekt zur Erforschung, wie theologische Gespräche mit Jugendlichen initiiert und unterstützt werden können. Dabei fokussiert diese Forschungsarbeit auch die Unterschiede zwischen den theologischen Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen und versucht sie für die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung fruchtbar zu machen. Im Rahmen von Forschungswerkstätten mit konkreten Unterrichtserfahrungen²⁵¹ werden unter den Prämissen theologischer Gespräche mit Kindern²⁵² in Kleingruppen theologische Gespräche mit Jugendlichen unternommen.²⁵³ Die Erfahrungen im konkreten Unterricht zeigen, dass Jugendliche im Gegensatz zu Kindern „eher zurückhaltend, abwartend und vor allem zweifelnd“²⁵⁴ sind. In den Nachbesprechungen zu den einzelnen Unterrichtsstunden fand die Forschungswerkstatt heraus, dass Jugendliche für die Initiierung theologischer

schulalter fokussiert ist, auf den Elementarbereich. Vgl. dazu BUCHER u.a., *Kindergartenkindern*; vgl. KUNZE-BEIKÜFNER, *Kindertheologie*.

²⁴⁹ Vgl. SCHWEITZER, *Jugendliche*, 46-49.51-53. Auch Kraft und Schreiner vertreten die Auffassung, dass die Kindertheologie unter dem Aspekt der Aneignungsdidaktik steht. Vgl. KRAFT/ SCHREINER, *Thesen*, 22. Bucher zeigt auf, dass religiöse Entwicklung erst durch die Auseinandersetzung mit Konflikten in der jeweiligen religiösen Urteilsstufe stattfinden kann. Dadurch ist in der Kindertheologie eine Hermeneutik der Aneignung bestimmend. Vgl. BUCHER, *Kindertheologie*, 25.

²⁵⁰ SCHWEITZER, *Jugendliche*, 53.

²⁵¹ Für einen Einblick in die konkrete Unterrichtserfahrungen und -gestaltungen im Rahmen der Forschungswerkstatt vgl. REIß, *Jugendliche*, 26-28.

²⁵² Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 128-143.

²⁵³ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ/ REIß, *Gespräche*, 97-100.

²⁵⁴ FREUDENBERGER-LÖTZ/ REIß, *Gespräche*, 100.

Gespräche gewissermaßen Denk-Material benötigen, wodurch zunächst eine Theologie für Jugendliche notwendig sei. Die Unterrichtsstunden ergaben weiters, dass sich die jugendlichen Schüler und Schülerinnen an den vorgegebenen theologischen Positionen abarbeiten konnten, um über diese in ein reflektiertes Gespräch zu gelangen.²⁵⁵ Die Erkenntnis der Jugendlichen, „dass auch TheologInnen Zweifel äußern und dass es auch innerhalb der theologischen Wissenschaft Entwicklungen und Veränderungen gibt und geben kann, eröffnete den SchülerInnen die Möglichkeit, zu ihren eigenen Zweifeln zu stehen.“²⁵⁶ Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Rolle von Lehrern und Lehrerinnen. Die konkreten Unterrichtsstunden machen deutlich, dass die Wahrnehmung von Jugendlichen den Ausgangspunkt religionspädagogischen Handelns darstellt und zur Folge hat, dass die zweifelnde Haltung von Jugendlichen Ausgangspunkt für die Initiierung theologischer Gespräche ist. Jugendliche wurden aufgrund der theologischen Gespräche mit der Lehrperson sowie mit den Schulkollegen und –kolleginnen herausgefordert, sich deutlicher hinsichtlich ihrer eigenen Glaubenshaltung zu positionieren. Daraus ergibt sich, dass die Lehrperson angehalten ist, Jugendliche in ihrer Lebenswelt wahr- und ernst zu nehmen. Diese Wahrnehmung weiß sich einer subjektorientierten Religionspädagogik verpflichtet, insofern mündet diese Wahrnehmung in die konkrete Unterrichtsgestaltung, indem sie zum Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung herangezogen wird. In weiterer Folge ist es auch notwendig, dass Lehrer und Lehrerinnen sich über ihren eigenen Glauben bewusst werden, da dieser im Rahmen des theologischen Gesprächs ebenfalls zum Denk-Material für Jugendliche werden kann.²⁵⁷

Im Anschluss an die Unabschließbarkeit von Bildung und der nicht zu ersetzenden Bedeutung von Philosophie und Religion für eine Allgemeinbildung betrachtet diese Arbeit eine weitere Ausweitung des Programms der Kinderphilosophie und -theologie für notwendig. Philosophisches und theologisches Denken hat für Kinder, Jugendliche und Erwachsene einen be-

²⁵⁵ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ/ REIß, *Gespräche*, 100.

²⁵⁶ FREUDENBERGER-LÖTZ/ REIß, *Gespräche*, 100.

²⁵⁷ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ/ REIß, *Gespräche*, 101f.

deutsamen Beitrag zur Bildung zu liefern hat. Auch mit Hilfe von Martens konnte gezeigt werden, dass der vierte Hauptweg der Kinderphilosophie einen zentralen Aspekt zum philosophischen Denken leistet. Die Förderung und Begleitung des eigenständigen philosophischen und theologischen Denkens ist wesentlich durch die reflexive Auseinandersetzung mit philosophischem und theologischem Denk-Material bzw. Tradition verbunden. Im Hinblick auf die Kindertheologie formuliert Bucher: „Damit sich die theologische Imaginationskraft der Kinder betätigen kann, braucht sie gleichsam Kalorien: Geschichten, Legenden, Bilder, Begriffe.“²⁵⁸ Die nun folgenden Abschnitte haben sich somit mit der Förderung und Begleitung des philosophischen und theologischen Denkens auseinanderzusetzen sowie nach der Bedeutung und Funktion von Fragen, des Fragens und von Tradition nachzugehen.

4.3 Denken lernen durch die Auseinandersetzung mit Fragen

Die religionspädagogischen Arbeiten von Rainer Oberthür²⁵⁹ machen die Bedeutung des Fragestellens und von Fragen im Religionsunterricht deutlich. Durch die jahrelange eigene Unterrichtstätigkeit weiß Oberthür sich den von Kindern selbst formulierten Fragekomplexen verpflichtet, da in ihnen ihre eigene Erfahrungswelt, Gedanken und Vorstellungen klar in Erscheinung treten. So wird durch das Wahr- und Ernstnehmen der Fragen von Kindern eine Beziehungsebene geschaffen, in der Kinder als gleichwertige Partner von Erwachsenen gesehen werden. Insofern eröffnen die Fragen von Kindern auch Lernchancen für Erwachsene.²⁶⁰ Für Oberthür

²⁵⁸ BUCHER, *Kindertheologie*, 21. Bucher sieht in der Kindertheologie einen substantiellen Religionsbegriff, während Schweitzer angesichts unter den Bedingungen der (Post-)Moderne und der damit verbundenen Individualisierung Religion als funktional bzw. strukturell versteht. Vgl. BUCHER, *Kindertheologie*, 14; vgl. SCHWEITZER, *Kindertheologie*, 12.

²⁵⁹ Rainer Oberthür plante, erteilte und reflektierte gemeinsam mit Alois Mayer den Religionsunterricht an einer Aachener katholischen Grundschule. Vgl. OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*, 7.

²⁶⁰ Vgl. OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*, 12f. Nach Oberthür zählen die Fragen nach dem Warum des Krieges, nach dem von Menschen verursachten, sowie nach dem schuldlosen Leid und Unrecht zu den zentralsten Fragen, die Kinder beschäftigen. Vgl. OBERTHÜR, *Kinder fragen nach Leid*, 11. Englert bezeichnet den Ansatz von Oberthür und Mayer bei einer Darstellung von neueren korrelativen Konzepten als Struktur analogiekonzept, da die Unterrichtsdramaturgie Kinder vorerst in biblisch ähnliche Situationen versetzt, wobei die Dramaturgie erst einige Zeit später die biblische Analogie ins Unterrichtsgeschehen verwoben wird. Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 155f.

stellen Fragen einen Eigenwert dar und setzen sich so von einer Mittel-zum-Zweck-Rationalität ab. So verstanden vermögen Fragen die Reflexion zu stimulieren und liefern dadurch einen bedeutenden Beitrag zum Denken-Lernen.²⁶¹ „Entscheidend ist der Eigenwert der Frage, die mehr ist als der Weg zu einer Antwort, die bereits Ausdruck von Wissen ist, die die ‚alten‘ Antworten in Frage stellt.“²⁶² Wolfgang Langer sieht bereits in seiner Antrittsvorlesung an der Universität Wien aus dem Jahr 1980 die Chancen eines offenen Religionsunterrichts, „daß vielmehr Fragen und Probleme, Erfahrungen und Wirklichkeiten zur Debatte stehen, die jeden Menschen unausweichlich angehen, und daß die Konfrontation dieser Realität mit den Aussagen des christlichen Glaubens ebenso wie die Auseinandersetzung zwischen diesem und anderen religiösen und weltanschaulichen Positionen überraschende Einsichten ermöglicht und dazu helfen kann, sich selbst und die Welt besser zu verstehen und einen eigenen Standort zu gewinnen.“²⁶³ Ein so konzipierter Religionsunterricht trägt zum Denken-Lernen im Sinne der bereits oben begründeten präferierten Strömungen innerhalb der Kinderphilosophie und –theologie wesentlich bei. Programmatisch gibt Langer zwanzig Jahre nach seiner Antrittsvorlesung im Rahmen eines Symposiums anlässlich seiner Emeritierung eine Kurzdefinition von Religion an: „Religion heißt fragen“²⁶⁴. Langer bezeichnet das Fragen als den ursprünglichen und eigentlichen religiösen Akt, da existentielle Fragen auf Transzendenz verweisen.²⁶⁵

Oberthür arbeitet in seinem Religionsunterricht bevorzugt mit Fragen, um Kindern die Radikalität des Fragens und der Fragen zu eröffnen, wodurch Fragen sowohl als Gegenstand, als auch als Haltung des Lernens ins Zentrum gerückt werden. In seinem Religionsunterricht lässt er sich von den von Kindern selbst formulierten Fragen hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung und –gestaltung leiten, insofern wird ein Raum des gemeinsamen Lernens

²⁶¹ Vgl. OBERTHÜR, *Kinder fragen nach Leid*, 21f.

²⁶² OBERTHÜR, *Kinder fragen nach Leid*, 22.

²⁶³ LANGER, *Religionsunterricht*, 211.

²⁶⁴ LANGER, *Gott*, 10.

²⁶⁵ Vgl. LANGER, *Gott*, 10.

geschaffen.²⁶⁶ Auf die Frage Oberthürs an seine Schüler und Schülerinnen hin, ob sie sich selbst den großen Fragen des Lebens gewachsen sehen um sich ihnen stellen zu können, gaben diese in einem Gespräch eine positive Antwort. Daraufhin formulierten die Kinder eigenständig Fragen, über welche sie sich den Kopf zerbrechen. Dabei konnten insgesamt acht große Fragekomplexe zusammengefasst werden:²⁶⁷

1. Fragen nach der (eigenen) Identität
2. Geheimnisse des Unendlichen/ Unvorstellbaren, wie etwa Welt, Natur, Universum, Raum und Zeit
3. Probleme des Zusammenlebens
4. Ängste hinsichtlich der ungewissen Zukunft angesichts von Krieg und Umweltkatastrophen
5. Trauer, Krankheit, Leiden, Sterben und Tod
6. Leben nach dem Tod
7. Die Entstehung von Sprache
8. Die Existenz und Wirklichkeit Gottes

All diese Komplexe beinhalten tief philosophische und theologische Fragestellungen und veranschaulichen jenes, was Kinder beschäftigt. Ein Religionsunterricht, der sich von den Fragestellungen der Kinder leiten lässt, gewinnt dadurch eine konstitutive Orientierung an den Schülern und Schülerinnen und trägt entscheidend zum religionspädagogischen Leitgedanken der Subjektorientierung bei.²⁶⁸ Nach Oberthür speisen sich wirksame Fragen immer aus einer Innen- und Außenseite. In der Innenseite entdeckt sich

²⁶⁶ Vgl. exemplarisch die Unterrichtsskizze zur Theodizeefrage und dem Hiob-Buch, die für den ersten Zugang Kinderfragen aufnimmt. Vgl. OBERTHÜR, *Kinder fragen nach Leid*, 129-131. Für Hans Mendl ist klar, dass die Beschäftigung mit Theodizeefragen für Kinder in der Bewältigung von Leidfragen essentiell ist. Vgl. MENDEL, *Kinder*, 80.

²⁶⁷ Vgl. OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*, 14-16. Schweitzer formuliert fünf große Fragen, welche im Aufwachsen der Kinder auftreten: 1. Wer bin ich und wer darf ich sein? Die Frage nach mir selbst, 2. Warum musst du sterben? Die Frage nach dem Sinn des Ganzen, 3. Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Die Frage nach Gott, 4. Warum soll ich andere gerecht behandeln? Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns und 5. Warum glauben manche Kinder an Allah? Die Frage nach der Religion. Vgl. SCHWEITZER, *Recht*, 27-38.

²⁶⁸ Vgl. OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*, 14-16.

der Mensch als ein Fragender. Diese Erfahrung kann sowohl eine beglückende, als auch beängstigende Erfahrung sein, welcher einer Begleitung bedarf. Mit der Außenseite erfährt der Mensch, dass Fragen einem von außen zukommen und angetragen werden. Die Außenseite des Fragens eröffnet so den Raum des Zuspruchs und Anspruchs, bei dem der Mensch sich wahr- und ernst genommen fühlt, da ihm von anderen Menschen Kompetenzen zugesprochen werden.²⁶⁹ Im Rahmen der Kinderphilosophie und –theologie bedeutet die Außenseite des Fragens, dass Kindern philosophische und theologische Kompetenzen zugesprochen werden, da sie eigenständig philosophische und theologische Gedanken hervorbringen können.

Für Oberthür haben Fragen im Religionsunterricht die vordergründige Funktion, „die Erfahrung des Fragens und Ringens um Antworten“²⁷⁰ zu eröffnen, weniger Lösungsschemata bereitzustellen.²⁷¹ Entscheidend ist weiters, dass das Fragen das Moment des Aushaltenkönnens inkludiert und auf vorläufige Antworten hinweist. Diese Dimensionen des Fragens führen zu einer Haltung des religiösen Fragens.²⁷² Durch einen solchen Bedeutungszuspruch von Fragen im Religionsunterricht gewinnt der religionspädagogische Gebrauch eine theologische Dignität.²⁷³ Wesentlich durch die Radikalität des Fragens nach und an Gott bezeichnet Oberthür selbst seine Unterrichtstätigkeit als theologisches Treiben mit Kindern. Das Fragen nach und an Gott erfährt seine Wichtigkeit dadurch, „dass ‚Gott als Frage‘ entsteht und sich entwickelt“²⁷⁴. Auch Reinhold Boschki misst im Konzept einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik Fragen eine hohe Bedeutung bei. Boschki streicht heraus, dass Fragen eine besondere Dynamik enthalten, die von Interesse zeugen. Aus seiner eigenen Erfahrung als Religionslehrer

²⁶⁹ Vgl. OBERTHÜR, *Kinder fragen nach Leid*, 192; vgl. zudem OBERTHÜR, *Seele*, besonders 21-27.

²⁷⁰ OBERTHÜR, *Kinder fragen nach Leid*, 193.

²⁷¹ Einen Modellentwurf zum Umgang mit Kinderfragen im Elementarbereich bietet Peter Beer. Dabei umfasst dieser Umgang drei grundlegende Elemente mit einzelnen Bausteinen: 1. Fragen aufgreifen (Differenzieren, Kombinieren, Moderieren, Informieren), 2. Fragen anregen (Präparieren, Pointieren, Potenzieren, Agieren) und 3. Fragen einbringen. Vgl. BEER, *Kinderfragen*, 57-77.

²⁷² Vgl. OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*, 16.

²⁷³ Vgl. OBERTHÜR, *Kinder fragen nach Leid*, 193.

²⁷⁴ OBERTHÜR, *Kinder fragen nach Leid*, 193.

berichtend hält er fest, dass die Befragung religiöser Traditionen für das Unterrichtsgeschehen eine lebendige Wirkung aufweist.²⁷⁵ Den Ertrag eines so konzipierten Religionsunterrichts fasst Boschki folgendermaßen zusammen: „Am Ende bleiben keineswegs Unverbindlichkeiten im Raum stehen, sondern klare Positionen: die der biblischen Zeugen, der kirchlichen Tradition bis hin zu der des Religionslehrers, an denen die SchülerInnen ihre Fragen *ab-* und ihre eigene Position *er-*arbeiten konnten.“²⁷⁶

In der Auseinandersetzung mit philosophischen und theologischen Fragen verändert sich im Religionsunterricht auch das Rollenverständnis des Lehrers und der Lehrerin, insofern sie sich selbst in der Haltung des religiösen Fragens als Fragende und Lernende betrachten. Ferner stellen Religionslehrer und –lehrerinnen in einem so verstandenen Religionsunterricht ihren eigenen Glauben als potenzielle Antwortversuche den Schülern und Schülerinnen zur Verfügung, damit sie sich an diesen abarbeiten können.²⁷⁷ Oberthür betrachtet die im Religionsunterricht stattfindende Auseinandersetzung mit philosophischen und theologischen Fragen als eine den Menschen vielseitige Beanspruchung, welche sich von einer rein kognitiven Auseinandersetzung distanziert. Aus seiner schulischen Erfahrung formuliert Oberthür: „Im Umgang mit Kindern wird mir immer wieder deutlich: Wenn sie wirklich von etwas gefesselt sind, gibt es keine Trennung von Begreifen und Ergriffensein, keine Reflexion ohne Emotion. Voraussetzung dafür ist, daß wir ihnen verschiedene Wege der Auseinandersetzung anbieten.“²⁷⁸ Da Kinder selbst die Frage nach der Wirklichkeit und Existenz Gottes aufwerfen, plädiert Oberthür für die Thematisierung dieser Fragen bereits in der Grundschule. Aus diesem Grund erhält der Religionsunterricht einen theologischen Mittelpunkt, an dem sich auch andere Fragekomplexe anknüpfen. Ferner argumentiert Oberthür, dass der Religionsunterricht neben den von

²⁷⁵ Vgl. BOSCHKI, *Religionsdidaktik*, 21f.

²⁷⁶ BOSCHKI, *Religionsdidaktik*, 22.

²⁷⁷ Vgl. OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*, 16f. Auch Englert plädiert für die Auseinandersetzung mit einer konkreten Religion, an der sich Schüler und Schülerinnen abarbeiten können. Vgl. ENGLERT, *Bildungsstandards*, 19.

²⁷⁸ OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*, 17. Die Praxisbücher von Oberthür bieten zahlreiche Anregungen, um differente Lernwege durchzuführen. Vgl. insgesamt OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*; vgl. OBERTHÜR, *Kinder fragen nach Leid*.

Kindern selbst aufgeworfenen Fragen sich auch anderen Themen zu widmen hat, da zunächst fremde Themen bei Schülern und Schülerinnen Interesse wachrufen und wesentliche Beiträge für ihre eigenen Fragen sowie ihr eigenes Fragen bereitzustellen vermögen. Oberthür spricht sich primär für die Auseinandersetzung mit erfahrungsbezogenen biblischen Texten aus,²⁷⁹ insofern soll im nun folgenden Abschnitt die Bedeutung des Umgangs mit Traditionen hinsichtlich der Förderung und Begleitung des philosophischen²⁸⁰ und theologischen Denkens analysiert werden.

4.4 Denken lernen und der Umgang mit Traditionen

4.4.1 Begriffsbestimmung

Ursprünglich stammt der Begriff „Tradition“ aus der römischen Rechtsprache und umfasst jene Verpflichtung, welche aus der Anvertrauung fremden Gutes hervorging. Der Begriff dehnte seine Bedeutung bereits in der Antike aus, so dass er die als autoritär verstandene Überlieferung umfasste.²⁸¹ Unter „Tradition“ wird einerseits der Vorgang, das heißt die Überlieferung,²⁸² andererseits auch das Überlieferte selbst bezeichnet.²⁸³ Tradition als ein kultureller Teil menschlicher Gesellschaft umfasst Überlieferungen, die „identitätsgebend, normbildend und handlungsleitend sind.“²⁸⁴ Die je aktuelle Normbildung beinhaltet zum einen die Überlieferungspflege, zum anderen die kritische Überprüfung des Tradierten

²⁷⁹ Vgl. OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*, 21.

²⁸⁰ Dass Oberthür auch eindeutig mit philosophischem Denk-Material arbeitet sei exemplarisch durch die Auseinandersetzung mit philosophischen Antwortversuchen von Epikur zum Theodizeeproblem belegt. Vgl. OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*, 120-129.

²⁸¹ Vgl. HANSBERGER, *Tradition*, 413.

²⁸² Nach Michael Beintker können „Tradition“ und „Überlieferung“ beinahe als Synonyme angesehen werden, wobei der Begriff „Tradition“ stärker den Überlieferungsbestand akzentuiert, während „Überlieferung“ stärker den Akt des Überliefers hervorhebt. Vgl. BEINTKER, *Tradition*, 719.

²⁸³ Die Normativität kirchlicher Tradition ist konfessionell unterschiedlich ausgeprägt, da die einzelnen Konfessionen auch ein unterschiedliches Traditionsverständnis aufweisen. Vor allem in der Reformation wurde das Begriffspaar „Schrift“ und „Tradition“ als virulent betrachtet. Während nach evangelischer Auffassung die Glaubenssuffizienz an die Bibel gebunden ist, akzentuiert das katholische Verständnis stärker den Aspekt der Tradition, die durch das kontinuierliche Wirken des Heiligen Geistes bestimmt ist und so eine apostolische Stringenz aufweist. Durch die Reformation angestoßen beschäftigte sich die katholische Kirche mit der Normativität von Schrift und Tradition bis dahingehend, dass durch das II. Vatikanische Konzil die Schrift als höchste Richtschnur des Glaubens der Kirche bezeichnet wird, auch wenn das Konzil eine Gleichursprünglichkeit von Schrift und Tradition proklamiert. Vgl. BEINTKER, *Tradition*, 720-722; vgl. *Dei Verbum* 9f.21.

²⁸⁴ RÖSEL, *Tradition*, 689.

selbst. Ein so verstandener Traditionsbegriff umfasst somit ein aktualisierendes Moment, der in kritischer Auseinandersetzung mit dem Überlieferten für die Gegenwart das Vergangene vergegenwärtigt.²⁸⁵ Klaus Wegenast bezeichnet Tradition als einen interaktiven Prozess, bei dem es einen je neu auszufeuchtenden Streit um Wahrheit gibt, bei dem die Existenz sowohl der Tradenten und Tradentinnen, als auch der Adressaten und Adressatinnen auf dem Spiel steht. Dieser interaktive Prozess basiert auf der Prämisse, dass die zu überliefernde Botschaft bei den Beteiligten dieses Prozesses von Bedeutung ist.²⁸⁶ Fehle diese Prämisse, so „wäre die Tradition nur ein Dokument von höchstens historischem Interesse. [...] Deshalb kann es Wesen und Ziel der Tradition in den Handlungsfeldern von Kirche und Gesellschaft nur sein, dem fragenden Menschen dazu zu verhelfen, Inhalte reflexiv anzueignen oder auch kritisch abzuweisen und so zum wirklichen Subjekt seiner Lebensgeschichte zu werden.“²⁸⁷ Ein so ausgelegter Traditionsbegriff weiß von der prinzipiellen Nichtverfügbarkeit von Wahrheit, welche sich vielmehr im kommunikativen Prozess der Erschließung ereignet und so an Autorität gewinnt.²⁸⁸ Für Karl Gabriel gelingt Tradierung des christlichen Glaubens unter den Bedingungen der (Post-)Moderne, wenn der Tradierungsprozess in eine personale Beziehung eingebettet und situationsadäquat ist, wenn Kontakt mit Gemeinden vorhanden ist, die über sinngebende Strukturen verfügen, wenn Glaubensüberzeugungen reflektiert werden und wenn Glaube und Kirche als für die Zukunft der Menschen relevant erlebt werden.²⁸⁹ Gabriel spricht mit der Reflexion von Glaubensüberlieferungen den Bereich des theologischen Denkens an, welches notwendig die Auseinandersetzung mit Denk-Material und Tradition benötigt, um so auch eine Orientierung im Denken voranzubringen.

²⁸⁵ Vgl. RÖSEL, *Tradition*, 689.

²⁸⁶ Vgl. WEGENAST, *Tradition*, 724f.

²⁸⁷ WEGENAST, *Tradition*, 725.

²⁸⁸ Vgl. WEGENAST, *Tradition*, 725.

²⁸⁹ Vgl. GABRIEL, *Tradition*, 158f.

4.4.2 Dimensionen von Traditionen

Englert thematisiert den Bereich der religiösen Traditionen²⁹⁰ und ihrer religionspädagogischen Relevanz und fragt nach ihrer Bedeutung für die religiöse Identität. In seinen Ausführungen stützt er sich auf den Traditionsbegriff von Aleida Assmann.²⁹¹ Insofern arbeitet er mit einem Traditionsbegriff, der das Moment dauerhafter kultureller Konstruktion von Identität aufweist.²⁹² Jene von Englert aufgestellten Dimensionen von Traditionen sollen nun im Folgenden vorgestellt werden, da sie ein differenziertes Bild im Kontext der (Post-)Moderne bieten. Nach Englert umfasst der als kulturwissenschaftlich verwendete Begriff „Tradition“ insgesamt fünf Dimensionen.²⁹³

1. Traditionen als Stifterinnen von geschichtlichen Beziehungszusammenhängen: Traditionen vermögen, das kollektive Gedächtnis von Gesellschaften zu bewahren und eröffnen ein Angebot, wie zu leben ist. Im Rahmen der (Post-)Moderne können Traditionen nur als Angebot fungieren, welche durch freie Entscheidung von den Menschen angeeignet werden können.
2. Traditionen als Konfigurationsherstellerinnen: Diese Dimension weist darauf hin, dass Einzelelemente in einem Traditionsrahmen aufgehoben sowie eingebettet sind und dadurch zu einem Gefüge zusammenwachsen.
3. Traditionen als vielstimmige Auslegungsangebote: Einzelne Traditionen sind selbst pluriform. „Das heißt auch: Traditionen sind nicht in

²⁹⁰ Im Folgenden operiert diese Arbeit angesichts religiöser Pluralität mit dem Pluralwort „Traditionen“. Dort wo auf Autoren und Autorinnen verwiesen wird, die den Begriff „Tradition“ im Singular gebrauchen, wird er in deren Verwendung aufgegriffen.

²⁹¹ Vgl. ASSMANN, *Zeit*, 90. Aleida Assmanns Bestimmung des Traditionsbegriffs lautet folgendermaßen: „Tradition kann definiert werden als eine auf Dauer gestellte kulturelle Konstruktion von Identität. Diese Dauer jedoch muß permanent der Zeit als Dimension des Abbruchs, des Vergessens, der Veränderung, der Relativierung abgerungen werden. Was für das kulturelle Gedächtnis im allgemeinen gilt, gilt exemplarisch für Traditionen: sie konstruieren und institutionalisieren kollektive Erinnerungsräume, in denen sie über(lebens)-zeitlich gehandelt und kommuniziert werden kann.“ ASSMANN, *Zeit*, 90.

²⁹² Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 81.

²⁹³ Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 86-88.

einem strikten Sinne normativ, sondern verlangen stets nach aktualisierender Interpretation und situationsangemessener Applikation.“²⁹⁴

4. Traditionen als Erschließung von Praxiserfahrungen: Traditionen sind wesentlich über kognitive Erfassung hinausgehend zu erfahren. Erst durch die gemeinschaftliche Praxiserfahrung und des geteilten Miteinanderlebens gewinnen Traditionen Geltungsanspruch.
5. Traditionen als konstitutive menschliche Selbstausslegung: Die von Englert zuletzt angeführte Dimension beschreibt den Kontext menschlichen Lebens, der wesentlich von Traditionen umgeben ist und dadurch einen konstitutiven Raum eröffnet, in dem selbst erst bestimmte Erfahrungen gemacht werden können.

Ausgangspunkt für Englerts weitere Überlegungen bildet der gegenwärtige religionspädagogische Kontext, der von einer religiösen Pluralität gekennzeichnet ist,²⁹⁵ insofern unter „Tradition“ ein wertneutraler Begriff zu verstehen ist, der durchwegs im Plural gebraucht wird, so dass sich die einzelnen Traditionen auch relativieren. „Traditionen sind nicht mehr obligatorisch, sondern fakultativ. Sie werden nicht mehr so sehr als ein Mittel zur *Einschränkung* als vielmehr zur *Eröffnung* von Möglichkeiten wahrgenommen.“²⁹⁶ Angesichts religiöser Pluralität konkretisiert Englert die von ihm aufgestellte fünfdimensionale Auflistung des Traditionsbegriffs. Der gegenwärtige Kontext religionspädagogischen Handelns macht in der ersten Dimension deutlich, dass sperrige Traditionen erschwert angeeignet werden können, da ihnen der normative Charakter angesichts religiöser Pluralität abhanden gekommen ist. Daraus folgernd schwindet die Motivation der Traditionsaneignung, wenn kein schneller Zugang zu ihr gefunden wird. Im Rahmen der zweiten Dimension wird durch die mit der religiösen Pluralität einhergehende Individualisierung vielfach die Aneignung von Traditionen unter funktionalistischem Blickwinkel betrachtet. Dadurch

²⁹⁴ ENGLERT, *Grundfragen*, 87.

²⁹⁵ Vgl. dazu bereits insgesamt auch das Kapitel „2 Religionspädagogisches Handeln in religiöser Pluralität“.

²⁹⁶ ENGLERT, *Grundfragen*, 88.

verlieren einzelne Traditionselemente ihre Eigenlogik und erschweren das strukturierende Moment. Religiöse Pluralität führt im Bereich der dritten Dimension zu einer Minimierung der Aufmerksamkeit von Differenzen innerhalb einer religiösen Tradition zugunsten interreligiöser Unterschiede, wodurch einzelne Traditionen nur oberflächlich wahrgenommen werden. Da angesichts zunehmender religiöser Pluralität religiöse Traditionen weitgehend aus dem Lebenszusammenhang heraustreten, werden in der vierten Dimension Traditionen weitgehend von einer Außenperspektive beobachtet und dadurch verlieren sie zusehends an konstitutiver Praxisnähe. Die letzte Dimension erfährt durch religiöse Pluralität einen veränderten Akzent dahingehend, dass einzelne religiöse Traditionen als Modi einer allgemeinen Religiosität bezeichnet werden, wodurch es zu einer Nivellierung von Einzeltraditionen kommt.²⁹⁷ „Vielmehr kann der Eindruck entstehen, Traditionen betreffen nur die Oberflächenstruktur religiösen Lebens, Denkens und Empfindens.“²⁹⁸ Insofern nimmt das Verständnis ab, dass religiöse Einzeltraditionen die Bedingung der Möglichkeit darstellen, bestimmte Erfahrungen überhaupt zu machen.²⁹⁹

4.4.3 Funktionen von Traditionen

Während Rudolf Englert Dimensionen von Traditionen angesichts religiöser Pluralität bespricht, thematisiert Alfons Auer im Rahmen seiner moraltheologischen Monografie „Autonome Moral und christlicher Glaube“ die Funktionen von Kirche und Theologie gegenüber der Aufstellung von weltethischen Weisungen.³⁰⁰ Angesichts zunehmender Säkularisierungs-

²⁹⁷ Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 88-90.

²⁹⁸ ENGLERT, *Grundfragen*, 90.

²⁹⁹ Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 90. In weiterer Folge unterscheidet Englert zwischen „Lesarten-Konzept“ und „Struktur-Konzept“. Das „Lesarten-Konzept“ ist dadurch gekennzeichnet, dass von den menschlichen Erfahrungen ausgegangen wird, welche als Grund von Glauben angesehen werden. Es weiß sich Konzepten natürlicher Theologie verpflichtet und betrachtet Traditionen als allgemein religiöse Deutungsweisen, die bereits Erfahrenes zum Ausdruck bringen. Hingegen betrachtet das „Struktur-Konzept“ religiöse Traditionen als essentielles Fundament für Erfahrungen. Dadurch werden bestimmte Erfahrungen erst im Rahmen eines vorgegebenen Traditionsraumes erst ermöglicht. Englert selbst fühlt sich dem „Lesarten-Konzept“ verschrieben. Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 102-105.115.

³⁰⁰ Alfons Auer bietet eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Weltethos und Heilsethos an. Ersteres ist ein immanentes Ethos, welches autonom säkular und angesichts jeweiliger Geschichtszeit gebildet wird. Letzteres konstituiert sich aufgrund der Gott-Mensch-Beziehung und hat

prozesse,³⁰¹ auch im Bereich des Sittlichen, bespricht Auer die originären und subsidiären Funktionen von Kirche und Theologie. „Der originäre Sinn der christlichen Kirchen liegt offensichtlich in der Vermittlung des Heils durch Wort und Sakrament sowie in der Befähigung der einzelnen Gläubigen zu einem christlich motivierten sachgerechten Welteinsatz.“³⁰² Anhand der Kirchengeschichte wird deutlich, dass die Kirche subsidiär die originären Aufgaben weltlicher Instanzen vor allem im Bereich der politischen Machtausübung sowie im Bildungs- und Sozialfürsorgewesen übernahm. Nach Auer besteht nun angesichts zunehmender Säkularisierung die originäre Aufgabe der Laien sowie der Nichtchristen und -christinnen, sich der Weltgestaltung mit Hilfe der autonomen Gesetzlichkeit anzunehmen. Für Auer stellt das christliche Mysterium keine spezifische Strukturprogrammatis für die Aufstellung eines Weltethos dar, da dieses wesentlich von säkular autonomen Ethiken zu entfalten sei. Auch wenn Kirche und Theologie bei der Statuierung des Weltethos vorwiegend eine subsidiäre Stellung zukommt, weisen sie drei wesentliche Funktionen gegenüber säkular autonomen Ethiken auf, welche einen originären Charakter besitzen.³⁰³ Diese drei Funktionen sollen nun in Kürze dargestellt werden:³⁰⁴

1. Integrierende Funktion: Auch wenn die Kirche und die Theologie die Monopolstellung im Bereich des Sittlichen aufgrund zunehmender Säkularisierungstendenzen abgeben musste, ist es ihnen dennoch nicht möglich, angesichts einer weltzugewandten Theologie Konse-

die Hinordnung des Menschen zu Gott wesentlich zum Inhalt. In der Moraltheologie werden vor allem die Bereiche der theologischen Tugenden, das Gebet und der Kult im Rahmen des Heilsethos thematisiert. Auer macht ausdrücklich darauf aufmerksam, dass die Unterscheidbarkeit von Weltethos und Heilsethos nicht zu einer dualistischen Aufteilung führt, da sie ein wechselseitiges Verhältnis aufweisen und zwei Aspekte eines christlichen Lebens darstellen. Vgl. AUER, *Moral*, 185f.

³⁰¹ Vgl. dazu bereits im Kapitel „2 Religionspädagogisches Handeln in religiöser Pluralität“ den Abschnitt „2.3 Säkularisierungsthese versus Pluralisierungskonzept“. Auer verwendet den Begriff „Säkularisierung“ im Gegensatz zu vielen Säkularisierungskonzepten deskriptiv angesichts des (post-)modernen Kontextes.

³⁰² AUER, *Moral*, 187.

³⁰³ Vgl. AUER, *Moral*, 187-189.

³⁰⁴ Vgl. AUER, *Moral*, 189-197.

quenzen aus dem Heilsmysterium für das sittliche Handeln abzuleiten. Eine theologische Sittenlehre wird unter der Bedingung religiöser Pluralität „auf säkular entwickelte, aber bewährte Ethiken zurückgreifen und das – weil es für ein differenziertes Denken unerlässlich ist – im Rahmen ihrer sittlichen Pädagogik auch klar zum Ausdruck bringen.“³⁰⁵ Im Bereich des Weltverhaltens plädiert Auer dafür, dass Kirche und Theologie durchaus auf autonom entwickelte Ethiken zurückzugreifen hat. Auf den Punkt gebracht fasst Auer die integrierende Funktion dahingehend zusammen, „daß es zwar nur ein christliches Proprium und darum nur ein christliches Heilsethos gibt, daß es aber verschiedene Ausprägungen des Weltethos gibt, die christlich integrierbar sind. [...] Integrierung beraubt autonomes Ethos nicht seiner Eigentlichkeit, sondern gibt ihm erst seine volle innere Wahrheit, seinen Sinn und seine Fülle. Ohne christliche Integrierung verschließt sich der Mensch mit seinem Ethos in der Endlichkeit.“³⁰⁶ Die integrierende Funktion weist somit auf ein reziprokes Verhältnis zwischen Heils- und Weltethos hin.

2. Stimulierende Funktion: Die christliche Hoffnung ist Trägerin des christlich-sittlichen Handelns, da durch die eschatologische Hoffnung das gegenwärtige Handeln motiviert wird. Auer weiß um die befreienden Grundvorstellungen des Christentums sowie ihrer zukunftsweisenden und stimulierenden Funktion für den Bereich des Sittlichen, auch wenn diese Grundvorstellungen allzu oft im Verlauf der Geschichte untergraben wurden.³⁰⁷
3. Kritisierende Funktion: Da Kirche und Theologie sich auf autonom entwickelte Ethiken stützt, ist es ihre Aufgabe, diese Ethiken unter biblischem Gesichtspunkt zu stellen und zu prüfen. Daraus folgernd ergibt sich, „daß die Wirklichkeit, wie sie sich geschichtlich entwickelt,

³⁰⁵ AUER, *Moral*, 190.

³⁰⁶ AUER, *Moral*, 191f.

³⁰⁷ Auer zählt exemplarisch einige für das sittliche Bewusstsein stimulierende Grundvorstellungen des befreienden und explosiven Christentums, welches die Würde und Gleichheit aller Menschen proklamiert, auf. So nennt er den Bereich der Sklavenfrage, die Frauenaufwertung, die allgemeinen menschlichen Grundrechte und die Eigentumsvorstellung. Vgl. AUER, *Moral*, 193.

nicht auch schon die von Christus gemeinte und gewollte Wirklichkeit ist“³⁰⁸, wodurch die Fragmentarität³⁰⁹ menschlichen Lebens deutlich wird. Die kritisierende Funktion von Kirche und Theologie zeichnet sich demnach aus, gegen innerweltliche Theorien vorzugehen, welche die eschatologische Fragmentarität und das christliche Menschen- und Weltbild sowohl auf utopischer Weise zu überwinden als auch auf pessimistischer Weise zu untergraben meinen. Grundsätzlich lassen sich eine negative und eine positive Dimension der kritisierenden Funktion von Kirche und Theologie ausmachen. Erstere lehnt deutlich dem christlichen Glauben widersprechende säkular autonom entwickelte sittliche Auffassungen ab.³¹⁰ Letztere ist durch einen „schöpferisch-kritischen Beitrag zur Fortentwicklung des menschlichen Daseinsverständnisses“³¹¹ gekennzeichnet.

Die von Auer angeführten Funktionen von Kirche und Theologie gegenüber der Aufstellung weltethischer Theorien und Handlungsweisen zeigen deutlich die Unterscheidbarkeit von Heilsethos und Weltethos, aber auch ihre Reziprozität. Alle drei Funktionen lassen sich auch auf den Themenkomplex der Traditionen übertragen und ihrer Bedeutung im lebensweltlichen Bereich. Das Spannungsverhältnis von objektiver und subjektiver Religion wird von Englert als „Initiationsproblematik eigenständiger religionspädagogischer Reflexion“³¹² genannt. Nach Englert sind die Begriffspaare Tradition und Situation, Offenbarung und Erfahrung sowie biblischer Anspruch und kindliche Rezeption und ihr wechselseitiges Verhältnis spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts fundamentalreligionspädagogisches Thema.³¹³ So lässt sich mit Auer auf

³⁰⁸ AUER, *Moral*, 194.

³⁰⁹ Zum Themenbereich der Fragmentarität vgl. auch im Kapitel „3 Grundlegung einer subjekt-orientierten Religionspädagogik“ den Abschnitt „3.4.2 Modi der Weltbegegnung – Religion als Welt-Abstand“.

³¹⁰ Vgl. AUER, *Moral*, 194f.

³¹¹ AUER, *Moral*, 195.

³¹² ENGLERT, *Grundfragen*, 81.

³¹³ Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 81. Vgl. dazu bereits im Kapitel „3 Grundlegung einer subjekt-orientierten Religionspädagogik“ die Abschnitte „3.1 Der Weg zur Aneignungsdidaktik“ und „3.2 Die Hermeneutik der Aneignung: Ihr Beitrag zur Aneignungsdidaktik“.

den Bereich der Traditionen übertragend zusammenfassen, dass sie gegenüber subjektiver Religion, Situation, Erfahrung und kindlicher Rezeption eine integrierende, stimulierende und kritisierende Funktion innehaben. Traditionen sind integrierend, da sie ein reziprokes Verhältnis zur Lebenswelt von Menschen aufweisen. Als stimulierend sind Traditionen zu betrachten, insofern sie die Lebenswelt von Menschen unter einer veränderten Perspektive zu sehen vermögen, um so auch neue und innovative Einsichten zu ermöglichen. Schließlich sind Traditionen kritisierend, da sie im Stande sind, festgefahrene lebensweltliche Vorstellungen angesichts des Welt-Abstandes³¹⁴ aufzubrechen.³¹⁵

4.4.4 Religionspädagogisch verantworteter Umgang mit Traditionen

Durch die Subjektorientierung, welche seit dem 20. Jahrhundert zur religionspädagogischen Grundüberzeugung zählt, „ist die jüdisch-christliche Tradition für Schülerinnen und Schüler zum Spielmaterial eigener Aneignung und zum Aktionsfeld eigener Kreativität geworden.“³¹⁶ Während Otto, Dörger und Lott ihrer religionspädagogischen Zielbestimmung durch die Verwendung von Traditionen als Vehikel gerecht werden wollen,³¹⁷ fordert

³¹⁴ Vgl. dazu bereits im Kapitel „3 Grundlegung einer subjektorientierten Religionspädagogik“ den Abschnitt „3.4.2 Modi der Weltbegegnung – Religion als Welt-Abstand“.

³¹⁵ Nach Englert ist die Sprache von religiösen Traditionen dadurch gekennzeichnet, dass sie kreiert, transformiert und intensiviert. Diese drei Merkmale führen dazu, dass die Welt durch religiöse Traditionen an Bedeutung gewinnt und dabei helfen, die Welt in eine lebenswertere zu transformieren. Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 117.

³¹⁶ ENGLERT, *Grundfragen*, 85.

³¹⁷ Vgl. dazu bereits in diesem Kapitel den Abschnitt „4.1 Denken-Lernen als religionspädagogische Zielbestimmung“. Das „Neue Handbuch des Religionsunterrichts“ bietet zudem ein eigenes Kapitel, welches mit „Traditionen“ umschrieben ist. Das Traditionskapitel wird aufgrund unumgehbarer Traditionsbezogenheit jeder Gegenwartsperspektive begründet eingeleitet. Prägnant fasst die Autorengruppe die Notwendigkeit der Traditionsauseinandersetzung zusammen: „Das Interesse an der Tradition ist das an ihrer Wirkung auf die Gegenwart des unfreien Menschen, nicht das ihrer ideengeschichtlichen Konservierung.“ OTTO/ DÖRGER/ LOTT, *Handbuch*, 335. Im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts weisen Otto, Dörger und Lott darauf hin, dass die Beschäftigung mit Tradition und Kirchengeschichte begründungsbedürftig ist. Insofern führen sie zwei Argumentationspunkte an: Zum einen hat sich der Religionsunterricht gegen eine prinzipielle Verengung auf Kirche zu wehren. Vielmehr ist es notwendig, dass sich der Religionsunterricht über den kirchlichen Diskussionsraum erstreckt und auch den weltlichen Kontext christlichen Glaubens thematisiert. Zum anderen plädieren sie, dass die Verwendung von Traditionen als didaktische Elemente gegenwärtigen Fragen dienen sollte, bei der exemplarisch Problemlösungen analysiert werden. Daraus folgernd treten sie für einen funktionalen Gebrauch von Traditionen ein. Vgl. OTTO/ DÖRGER/ LOTT, *Handbuch*, 334-339. Zusammenfassend hält die Autorengruppe fest: „Kriterium für die Auswahl von Traditionen im RU ist ihr funktionaler Aspekt. Die Traditionen liefern Frage-Modelle, deren Lösungsversuche gegenwärtigen Fragen wichtig sind, weil sie als Koordinatoren für aktuelle Problemlösungsversuche dienen können. [...] An der Entwicklung und am Widerspiel von

Englert, dass den funktionalistisch verwendeten Traditionen ein vermehrtes Rederecht eingeräumt wird. Es geht ihm darum, „sich um Formen des Verstehens zu bemühen, die einigermaßen sicherstellen, dass wir in der Begegnung mit der Tradition nicht immer nur dem begegnen, was wir aus unseren Erfahrungen schon zu wissen glauben.“³¹⁸ Er sieht klar die Gefahr einer zu raschen Auflösung der inhärenten Fremdheit von Traditionen zugunsten einer durch didaktische Überlegungen geförderten Vertrautheit, wodurch der Sinn des Sich-mühevollen-daran-Abarbeitens außen vor gelassen wird. Im Rahmen des Religionsunterrichts würde dies zu einer sachkundlichen Ausrichtung führen, die durch einen überblicksmäßigen Umgang mit Traditionen gekennzeichnet ist.³¹⁹ Neben den im Anschluss an Auer gefundenen drei Funktionen von Traditionen, die ihnen ein stärkeres Rederecht zukommen lässt, bietet Englert drei Punkte, wie adäquat, das heißt, gegen eine funktionalistische Verengung, im Kontext religiöser Pluralität mit Traditionen umgegangen werden kann:³²⁰

1. Als ersten Punkt nennt Englert einen nicht-traditionalen Umgang mit Tradition, bei dem eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung stattfindet.³²¹
2. Durch eine reflexive Haltung gegenüber einer perspektivischen Begrenztheit von Tradition wird der Blickwinkel auf jenes gerichtet, was in der eigenen Tradition unterbelichtet ist, so dass angesichts religiöser Pluralität über die eigenen Grenzen auf das „Andere“ und seine Geltungsansprüche gesehen wird.

Traditionen kann studiert werden, welchen Bedingungen und Prozessen historische und somit auch aktuelle Ideen, Meinungen und Programme unterworfen sind. Traditionen erfüllen nicht nur ihren Inhalten nach eine didaktische Aufgabe, sondern sind auch von ihrer Herausbildung und formalen Struktur her didaktisch von Interesse.“ OTTO/ DÖRGER/ LOTT, *Handbuch*, 338f.

³¹⁸ ENGLERT, *Grundfragen*, 85.

³¹⁹ Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 85f.

³²⁰ Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 91-94.

³²¹ Traditionen hatten in traditionellen Gesellschaften exklusive Gültigkeit und genossen allgemeine Zustimmung wie auch umfassende Relevanz. In der (Post-)Moderne, in der der traditionale Umgang mit Tradition abhanden gekommen ist, bekommen hermeneutische Fertigkeiten einen hohen Stellenwert, um sich in der religiösen Pluralität zurechtzufinden. Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 96-98.

3. Im Umgang mit Traditionen soll eine „Naivität zweiten Grades“ ausgebildet werden, die angesichts religiöser Pluralität verantwortungsvoll mit dieser auch umgehen kann, um sich auf eine konkrete Einzeltradition einlassen zu können. Mit „Naivität zweiten Grades“ ist die Fähigkeit gemeint, von der Innen- zur Außenperspektive einer religiösen Tradition zu wechseln.

Sich auf den Religionsunterricht beziehend argumentiert Englert, dass der Ausgangspunkt für religionspädagogische Reflexion die subjektive Religion ist, das heißt, zunächst einmal zu fragen, „wo und wie Religion in der Welt heutiger Kinder und Jugendlicher vorkommt.“³²² In weiterer Folge gilt es angesichts der Aneignungsdidaktik religiöse Traditionen in den Dienst von Schülern und Schülerinnen zu stellen. Dabei nennt er drei Formen des Umgangs: Zum einen können Traditionen als Seh- und Sprachschule fungieren, in der die Welt unter einem bestimmten Blickwinkel betrachtet wird, um so auch neue Erfahrungen zu gewinnen.³²³ Zweitens kann der Umgang mit Traditionen dazu dienen, festgefahrene Vorstellungen produktiv zu unterbrechen.³²⁴ Zuletzt verschafft der Umgang mit Traditionen neue Sichtweisen der Lebensführung, um dadurch Formen religiös motivierte Identitätskonzepte zu entdecken.³²⁵ Im Kontext religiöser Pluralität und Individualisierung ist die Kategorie „Tradition“³²⁶ und ihr Umgang essentiell

³²² ENGLERT, *Grundfragen*, 239.

³²³ Vgl. dazu bereits im Kapitel „3 Grundlegung einer subjektorientierten Religionspädagogik“ den Abschnitt „3.4.2 Modi der Weltbegegnung – Religion als Welt-Abstand“.

³²⁴ Auch für Georg Hilger verfehlt ein Religionsunterricht seine bildende Kraft, wenn er den produktiv-kritischen Vermittlungsprozess außen vor lässt. Insofern sollten religiöse Traditionen kognitive Konflikte auslösen und zur Selbstreflexion anstoßen. Vgl. HILGER, *Jugendliche*, 357.

³²⁵ Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 239. Für die Ziele eines so verstandenen Religionsunterrichts vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 239f; vgl. dazu bereits im Kapitel „3 Grundlegung einer subjektorientierten Religionspädagogik“ den Abschnitt „3.4.3 Kompetenzen religiöser Bildung“.

³²⁶ Neben der Kategorie „Tradition“ bespricht Englert zudem die Kategorien „Konfession“ und „Institution“ und sieht erstere als ein Mittel gegen die Gedankenlosigkeit subjektiver Religion aufgrund drohender Beliebigkeit angesichts religiöser Pluralität. Letztere ist für die eigene religiöse Überzeugung notwendig, die nur mit dem Blick auf eine sichtbare Glaubensgemeinschaft entstehen kann. Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 240-242. Mit Recht weist Pemsel-Maier darauf hin, dass ein skeptischer Vorbehalt gegenüber einer inhaltsorientierten Didaktik die Gefahr der zunehmenden Privatisierung von Religion zur Folge haben kann. Sie plädiert deshalb, eine Theologie für Kinder stärker in den Fokus der Forschung zu nehmen. Dabei sollen die Religionspädagogik und die (systematische) Theologie in einen Dialog treten, so dass Theologie religionspädagogisch gewendet betrieben wird. Vgl. Pemsel-Maier, *Theologie für Kinder?! Glaubensinhalte*, 214.218

als „ein Mittel gegen die Geschichtslosigkeit subjektiver Religion“³²⁷ zu betrachten. „Eine solche Tradition lässt sich als eine Art Alphabet betrachten, die dem Einzelnen das Buchstabieren seiner individuellen Religiosität überhaupt erst ermöglicht; und zwar eben nicht, um etwa Schüler/innen ihres eigenen Sinn-Erlebens zu enteignen, sondern um dieses einzubringen in ein beziehungsreiches Verweissystem; ein Verweissystem, das dann seinerseits Erfahrungen ermöglicht, die sich ohne es gar nicht ‚ereignen‘ könnten.“³²⁸

Der religionspädagogische Umgang mit Traditionen ist wesentlich davon gekennzeichnet, dass Erfahrungen und Probleme vom Blickwinkel religiöser Traditionen unter einer neuen Perspektive gesehen werden können. Dabei spielt die Wahrheitsfrage eine sekundäre Rolle. Vordergründiger erscheint die Bewährungsprobe religiöser Traditionen in problemlösender Hinsicht, insofern sie es mit ihrer Optik vermögen, gegenwärtige Erfahrungen und Problemstellungen unter einem veränderten Blickwinkel zu betrachten. Diese neue Sicht ist von einer transformativen Kraft gekennzeichnet, um die Welt anders zu sehen und auch zu verändern.³²⁹ Ingo Baldermanns bibel-didaktische Konzeption verspricht eine eigenständige Aneignung biblischer Texte, mit welcher die lebensweltlichen Gegebenheiten unter veränderter Perspektive wahrgenommen werden kann. Insofern widmet sich der nun folgende Abschnitt den bibel-didaktischen Arbeiten von Baldermann.

4.4.5 Biblische Texte als Gebrauchstexte

Baldermanns bibel-didaktische Konzeption ist von der Prämisse geleitet, dass es sich bei der Bibel um ein Buch des Lernens handelt.³³⁰ Es gilt, nach der ihr eigenen Didaktik zu fragen. Aus einer Bibel-didaktik, die sich als Di-

³²⁷ ENGLERT, *Grundfragen*, 241.

³²⁸ ENGLERT, *Grundfragen*, 105. Englert hebt klar hervor, dass das Besondere am Religionsunterricht die Ermöglichung ist, einen Modus der Weltbegegnung einzunehmen. Der Modus der Weltbegegnung von Religion ist durch die verwandelnde Kraft von Religion gekennzeichnet. Vgl. ENGLERT, *Religionsunterricht*, 50f.

³²⁹ Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 116-120. Englert selbst verweist in seinem Artikel auf die PISA-Studie aus dem Jahr 2001 und ihren postulierten Modi der Weltbegegnung. Vgl. ENGLERT, *Grundfragen*, 119.

³³⁰ Während eine Lehre als abgeschlossenes und widerspruchsfreies System betrachtet wird, ist die Bibel als ein Buch des Lernens, das einen offenen Lernprozess inkludiert und plurale und zum Teil widersprüchliche Stimme beinhaltet. Vgl. BALDERMANN, *Bibel*, 14.

daktik der Bibel versteht, lässt sich folgern, dass biblische Texte als didaktische Texte verstanden werden müssen.³³¹ „Aufbewahrt und aufgeschrieben und schließlich in diesem Buch versammelt worden sind die biblischen Texte durchweg in ausdrücklich didaktischer Absicht, um andere, später Hinzukommende an ihren Erfahrungen teilhaben und lernen zu lassen.“³³² Nach Baldermann ist die Bibel als Lernpartnerin selbst Subjekt des Lernens, insofern ein dialogischer Lernprozess zwischen Leser bzw. Leserin und der Bibel stattfindet. Dieser Lernprozess zeichnet sich dadurch aus, dass der Leser bzw. die Leserin neu wahrzunehmen, anders zu begreifen, deutlicher zu sehen und zu reden vermag. Solche Lernprozesse mit biblischen Texten sind untrennbar mit ihrer literarischen Form verbunden, da die Form den Lernweg vorgibt. Mit Hilfe der Form erschließen sich die in den einzelnen biblischen Texten gewonnene Erfahrungen, da sie einladen, sich auf den ihr eigenen Lernweg einzulassen, um an ihnen zu lernen.³³³ Baldermann beschreibt sein bibeldidaktisches Konzept wie folgt: „Wir versuchen nicht, Lerntheorien und Methoden der Selbsterfahrung auf unseren Umgang mit der Bibel anzuwenden, sondern eben die Wege wieder zu entdecken, auf denen die Bibel selbst ihre Hörer und Leser zu ihren Lernerfahrungen führt.“³³⁴ Außerdem sieht Baldermann bei Lehr- und Lernprozessen klar die Gefahren der Funktionalisierung und Verobjektivierung von Subjekten.³³⁵ Der auf Dialog angelegte Lernweg der biblischen Didaktik zielt auf Mündigkeit, da die Bibel den Leser bzw. die Leserin einlädt, auf dem Weg der Bibel neue Wahrnehmungen selbst zu gewinnen. Ferner ist die biblische Didaktik eine offene, da sie einen unabgeschlossenen Lernprozess inkludiert, weil die Bibel als Gesprächspartnerin mit ihren pluriformen Texten zu einem lebenslangen Lernen beiträgt. Die Bibel ist durch eine Pluralität hinsichtlich

³³¹ Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 3.

³³² BALDERMANN, *Einführung*, 3.

³³³ Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 3f.

³³⁴ BALDERMANN, *Bibel*, 17.

³³⁵ Ingo Baldermann betrachtet die Lebendigkeit der biblischen Texte zu erfassen als ein Erschwernis, wenn diese Texte durch einen sektiererischen Umgang unkenntlich gemacht werden. Kennzeichnend für einen sektiererischen Umgang ist das Verbot des kritischen Rückfragens gegenüber der Heiligen Schrift. Dagegen hebt sich die Didaktik der Bibel ab, die bei Menschen auf das Verstehen appelliert und zum Wahrnehmen einlädt. Vgl. BALDERMANN, *Bibel*, 11-13. Die Bibel ist aufgrund ihres Mediums als Buch gewaltlos. Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 22f.

ihrer Bücher gekennzeichnet, welche unterschiedliche Sichtweisen ermöglichen. Der biblische Kanon, welcher die Vielfalt zulässt und nebeneinander stellt, ermöglicht deshalb ein Lernen mit Pluralität und Differenzen.³³⁶ Auch durch die Spannungen der Texte wird die Bibel als ein Buch des Dialogs qualifiziert, in dem „die Spannungen nicht beseitigt, sondern als sein Le- benselement bewahrt“³³⁷ werden. Eine so verstandene Didaktik der Bibel ist mit dem sich aus der Aufklärungsphilosophie speisenden Begriff „Bildung“ kompatibel, da Bildung ebenso auf Mündigkeit zielt und das Moment der Unabschließbarkeit innehat.³³⁸ Geleitet von der Grundannahme, dass Men- schen einen direkten Zugang zu biblischen Texten besitzen,³³⁹ stellt Balder- mann klar heraus, dass die Bibel als Lernbuch allen Menschen offen steht. Insofern ist es im Rahmen der Schule die Aufgabe von Lehrern und Lehre- rinnen, eine dialogische Begegnung zwischen den biblischen Texten und den Schülern und Schülerinnen herzustellen.³⁴⁰

In weiterer Folge ist Baldermanns bibeldidaktische Konzeption von der Prämisse geleitet, dass der Grundtenor der Bibel ein hoffnungsvoller ist. Der Frage nachgehend, was Didaktik sei, definiert sie Baldermann als ein „Ver- such, auf die Herausforderungen, die das Leben der neuen Generation be- drohten, von innen oder von außen, eine Antwort zu finden.“³⁴¹ Angesichts zahlreicher globaler Bedrohungen sieht Baldermann die biblische Didaktik als eine tragfähige, insofern sie ein Hoffnungspotenzial innehat, welches Chancen für eine gegenwärtige Veränderung besitzt. Ein so verstandenes Hoffnungspotenzial öffnet sich den menschlichen Gegebenheiten und be- gegnet diesen mit all ihren Höhen und Tiefen.³⁴² Auch wenn biblische Texte

³³⁶ Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 20f.

³³⁷ BALDERMANN, *Bibel*, 22. Vgl. dazu bereits im Kapitel „2 Religionspädagogisches Handeln in reli- giöser Pluralität“ den Abschnitt „2.5 Pluralität als Chance religionspädagogischen Handelns“. Da die Bibel voller Spannungen und Widersprüche ist, bezeichnet Baldermann die Bibel auch als menschliches Buch. Vgl. BALDERMANN, *Bibel*, 23; vgl. zudem *Dei Verbum* 11f.

³³⁸ Vgl. dazu bereits im Kapitel „3 Grundlegung einer subjektorientierten Religionspädagogik“ den Abschnitt „3.3 (Religiöse) Bildung und Subjektwerdung“.

³³⁹ Für Baldermann ist vor allem die öffentliche Präsenz der Bibel Grund für diese Annahme. So führt er beispielsweise die Friedensbewegung der 1980er an, in welcher wie selbstverständlich mit der biblischen Feindesliebe argumentiert wurde. Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 1f.

³⁴⁰ Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 7-9.

³⁴¹ BALDERMANN, *Einführung*, 9f.

³⁴² Johann Baptist Metz streicht die apokalyptische Dimension des Christentums klar heraus. Durch die Ausblendung der Apokalyptik im Christentum nimmt es selbst die Form einer bürger-

beispielsweise eine an Gott (an-)klagende Sprache aufweisen, sind sämtliche Texte von einer Hoffnung getragen, die widerstandsfähig und tragend ist, da sie auch die Schattenseiten des Lebens thematisieren.³⁴³ Für Baldermann steht fest, dass die Bibel für die Schule insgesamt einen bedeutenden Beitrag leisten kann, da sie es vermag, tragfähige Hoffnung zu stiften durch „eine Alphabetisierung in der Sprache der Hoffnung.“³⁴⁴ Der Wurzelgrund biblischer Hoffnung wird durch die Liebe und die Fähigkeit des (Mit-)Leidens konstituiert.³⁴⁵ Indem die Bibel angesichts von Angst, Bedrohungen und Trauer eine hoffnungsvolle Sprache hervorbringt, leistet sie Widerstand gegen die Schattenseiten menschlichen Lebens. Diesen Sachverhalt beschreibt Baldermann folgendermaßen: „Unsere Augen zu öffnen für die Erfahrung der Güte, ist immer ein Kampf gegen das aufdringlich Selbstverständliche; und gar der Versuch, die Güte das letzte Wort zuzusprechen und alles einzuordnen in diesen großen Zusammenhang der Güte Gottes, ist nur möglich im Widerspruch gegen die erdrückende Selbstverständlichkeit all der täglichen Erfahrungen, die dagegen sprechen. Diesen Widerspruch legen die biblischen Texte ein, das ist das Feld ihrer Didaktik. Sie nehmen den Streit um die Wirklichkeit auf und beziehen unsere scheinbar selbstverständlichen Erfahrungen in diesen Dialog mit ein.“³⁴⁶ Weiters ermöglicht die Bibel dadurch die Welt anders zu betrachten. Die gegenwärtigen Erfahrungen haben sich den Woher-, Wohin- und Wozu-Fragen zu stellen. Angesichts der in der Bibel inhärenten Hoffnung vermögen die biblischen Texte diese Fragen in einem veränderten Licht zu sehen. Um eine solche neue Perspektive einnehmen zu können, ist es notwendig, die Ge-

lichen Heimatreligion an, in welcher die Sprengkraft der jesuanischen Botschaft außen vor gelassen wird. Vgl. METZ, *Memoria*, 143-150. Metz diagnostiziert: „Im Zuge dieses Ausweichens vor dem gefährlichen Christus entsteht ein Christentum – und ich sage das nicht denunziatorisch, sondern mit einem Anflug von Trauer und Ratlosigkeit –, entsteht ein Christentum nach Art einer bürgerlichen Heimatreligion, die der Gefahr ledig ist, aber auch des Trostes. Denn ein ungefährliches und ungefährdetes Christentum tröstet nicht.“ METZ, *Memoria*, 144.

³⁴³ Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 9-14. Auch die prophetische Gerichtsbotschaft steht im Dienst der Hoffnung, da die Hoffnung wesentlich an der Sühnung des erlittenen Unrechts gekoppelt ist. Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 18f; vgl. zudem REIKERSTORFER, *Theologie*, 37-40.

³⁴⁴ BALDERMANN, *Einführung*, 16.

³⁴⁵ Metz stellt die Compassion als das Weltprogramm des Christentums dar, welche sich aus der Leidempfindlichkeit Jesu speist, da sein vorrangiger Blick dem Leid der Anderen galt. Vgl. METZ, *Memoria*, 158-178.

³⁴⁶ BALDERMANN, *Einführung*, 17f.

genwart aufmerksam wahrzunehmen und Erinnerungsarbeit zu leisten. Die biblischen Texte wollen an der gegenwärtigen Perspektive eine zustimmende Veränderung vollziehen, mit der die Wirklichkeit anders gesehen wird.³⁴⁷ Nach Baldermann ist die Veränderung der Wirklichkeitswahrnehmung der erste und fundamentale Schritt der biblischen Didaktik, welche zur Wahrnehmung der Güte Gottes angesichts des Leids führt. Eine solche Wahrnehmung ist ein Prozess des Lernens, welcher mit Hilfe der biblischen Sprache gegangen werden kann. Eine Veränderung vollzieht sich jedoch nur, wenn sie es vermag, wiederholbar zu sein, wobei dies nur dann gelingt, wenn dafür eine einprägsame Sprache gefunden wird, wofür sich die Psalmen eignen.³⁴⁸

Baldermann beschäftigt sich im Rahmen des Religionsunterrichts mit dem Zugang zu den Psalmen. Er selbst gibt Rechenschaft über seinen bibel-didaktischen Zugang und seine persönlichen Voraussetzung in dreifacher Weise: Zum einen ist sein Zugang von der Überzeugung geprägt, dass die Bibel einen wesentlichen Beitrag zur Mündigkeit jedes und jeder Einzelnen leistet. Dadurch erhält der Religionsunterricht die Aufgabe der Förderung und Begleitung des selbstständigen Umgangs mit der Bibel. Zum anderen gibt er preis, dass er selbst mit den Worten der Psalmen vertraut ist, da er sich ihrer Sprache bedient, wenn seine eigene versagt. Drittens ermöglichen die Psalmen, Gott in elementarer Art und Weise zur Sprache zu bringen, um so auch ein Verständnis zu gewinnen, wie von und mit Gott gesprochen werden kann.³⁴⁹ Von der Unzulänglichkeit exegetischen Methodenrepertoires im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts überzeugt³⁵⁰ reflektiert Baldermann über seinen eigenen Gebrauch biblischer Texte und ihrer Bedeutsamkeit für sein Leben. Ausgehend von den für ihn tragfähigen Worten der Bibel verspricht sich Baldermann einen direkten Zu-

³⁴⁷ Vgl. dazu bereits im Kapitel „3 Grundlegung einer subjektorientierten Religionspädagogik“ den Abschnitt „3.4.2 Modi der Weltbegegnung – Religion als Welt-Abstand“.

³⁴⁸ Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 17-20.

³⁴⁹ Vgl. BALDERMANN, *Weinen*, 9f.

³⁵⁰ Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 24f. Nach Baldermann verhilft die historisch-kritische Exegese, ein unreflektiertes Aneignen zu verhindern. Da sie jedoch die Distanz zwischen Bibel und Leser bzw. Leserin im Zentrum ihrer Arbeit hat und diese auch betont, ist es zusehends mühsam, die biblische Verheißungsbotschaft in ihrer Sprengkraft zu erahnen. Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 32f.

gang zu den biblischen Texten für seine Schüler und Schülerinnen zu gewinnen. Bei der Durchsicht nach elementaren Sätzen im Psalter stößt Baldermann vorwiegend auf „Klagepsalmen des bzw. der Einzelnen“, ³⁵¹ welche angesichts der Situation von Angst Worte der Klage zum Inhalt haben und dadurch auch Widerstands- und Hoffnungsmomente zum Ausdruck gebracht werden. ³⁵² Die Psalmen ermöglichen somit die elementare Wahrnehmungsebene zu erreichen. Für die selbstständige Aneignung eignen sich nach Baldermann besonders die Psalmen 22, 31 und 69, da in ihnen auch für Kinder typische Erfahrungen zur Sprache kommen. Bei der Verwendung elementarer Sätze aus dem Psalter für den Religionsunterricht lässt sich Baldermann von ihrer Elementarität leiten, wobei er bevorzugt auf die Luther-Übersetzung zurückgreift. ³⁵³ Dennoch formt er die Übersetzungen um und bemüht sich „eine Vereinfachung immer im Sinne des Urtextes, freilich nur eine solche, die den Text nicht glättet und abstrakter und farbloser macht“ ³⁵⁴ anzufertigen. Ziel seiner Arbeit mit den Psalmen ist es, so wie insgesamt in seiner bibeldidaktischen Konzeption, eine Einübung in die Sprache der Hoffnung zu finden. Die Klagepsalmen selbst helfen somit, Ängste zu verbalisieren, indem in Situationen der Sprachlosigkeit die Sprache der Psalmen ausgeliehen wird, um so einen adäquaten Umgang mit ihr zu finden. In den Psalmen kommen Erfahrungen zur Sprache, welche mit jenen der Kinder anschlussfähig sind, so dass sich Kinder in ihnen fin-

³⁵¹ Die Hauptgattungen des Psalters lassen sich in drei Gruppen einteilen: Gattungen des offiziellen Kultes, Gattungen des familiären Kultes und nichtkultische Gattungen. (Gottes-)Hymnen/ Lobpsalmen, Zionpsalmen, Volkpsalmen und Königpsalmen zählen zur ersten Gruppe. Klagepsalmen, Bittpsalmen und Dankpsalmen jeweils des und der Einzelnen lassen sich in die zweite Gattungsgruppe zusammenfassen. Lehr- und Weisheitspsalmen lassen sich unter nichtkultische Gattungen subsumieren. Vgl. ZENGER, *Buch*, 360-362. Hossfeld und Zenger beschreiben die Pluriformität der Psalmen folgendermaßen: „Die Vielgestaltigkeit der sprachlichen Bilder und Formen, die in den Einzelsalmen auftreten, ist Spiegel der Vielschichtigkeit der Lebenssituationen, für die diese Texte geschaffen wurden.“ HOSSFELD/ ZENGER, *Psalmen 51-100*, 26.

³⁵² Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 25-27. Die gegenwärtige Psalmenforschung geht von einer zweifachen Funktion des Psalmenbuches aus, welches in mehreren Etappen als Gebets- und Meditationsbuch konzipiert wurde. Einerseits bietet es für das menschliche Leben angesichts von Leiden und Angst eine hoffnungsstiftende Interpretation. Andererseits fungiert es als ein für Israel und die Schöpfung stellvertretendes rezitiertes Gotteslob. Durch die doppelte Funktion lässt sich auch die Mischung der Gattungen innerhalb des Psalters erklären, da es dadurch als ein Spiegelbild der ambivalenten menschlichen Existenz betrachtet werden kann. Vgl. HOSSFELD/ ZENGER, *Die Psalmen I*, 7f.

³⁵³ Vgl. BALDERMANN, *Weinen*, 26f.

³⁵⁴ BALDERMANN, *Weinen*, 27.

den können. Weiters weisen die Psalmen eine dialogische Struktur auf, in der Gott zur Sprache kommt bzw. angesprochen wird.³⁵⁵ In den Psalmen kann somit erfahren werden, „was es für einen Unterschied macht, ob ich meine Angst und Freude in einem Dialog aussprechen kann oder nicht.“³⁵⁶ Der von Baldermann selbst ausprobierte erste Schritt einer Aneignungsermöglichung im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrperson zunächst nur einen einzigen elementaren Psalmensatz kommentarlos an die Tafel schreibt. Daraus ergibt sich bei den Schülern und Schülerinnen ein Gespräch, bei dem die Lehrperson lediglich ein paar Impulse setzt um es weiterhin zu befruchten. Nach und nach schreibt der Lehrer bzw. die Lehrerin weitere Psalmensätze an die Tafel, wodurch das Gespräch angeregt wird. Die Gesprächsprotokolle bei Baldermann zeugen davon, dass sich Kinder die Psalmen zusehends aneignen und mit ihnen in reflektierter Art und Weise umgehen.³⁵⁷ Baldermann fasst prägnant seine Erfahrungen folgendermaßen zusammen: „Wenn wir nur die richtigen Worte wählen, können wir mit Grundschulkindern ein eingehendes Unterrichtsgespräch über Psalmentexte führen. Das Gespräch wird dadurch so lebendig, daß die Kinder hier die Gelegenheit haben, aus ihrem Erleben Eigenes in das Gespräch einzubringen; an keiner Stelle kam es zu einer bloßen Reproduktion angelernter theologischer Formeln.“³⁵⁸ Die im Gespräch erschlossenen elementaren Psalmensätze werden in weiterer Folge in unterschiedlicher Art und Weise bearbeitet, um auf Dauer eine Aneignung zu erzielen, so dass sie im eigenen Leben als Gebrauchstexte fungieren können.³⁵⁹ Dass die Psalmen als Gebrauchstexte verwendet werden bezeugt beispielsweise die christliche Praxis des Stundengebetes. Die Psalmen als Gebetsformular büßen nichts in ihrer Gebetsauthentizität ein, da der Mensch sowohl in Situationen der Bedrängnis und Angst, als auch in

³⁵⁵ Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 40.

³⁵⁶ BALDERMANN, *Einführung*, 40.

³⁵⁷ Vgl. BALDERMANN, *Weinen*, 28-32.

³⁵⁸ BALDERMANN, *Weinen*, 32.

³⁵⁹ Für Baldermann ist klar, dass die Psalmen als Gebrauchstexte zu verstehen sind, da sie aufgeschrieben wurden, damit einem in sprachloser Situation Sprache geliehen wird, um so Ängste und Hoffnungen zu verbalisieren. Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 31f; vgl. BALDERMANN, *Psalmen*, 12.

der Freude sprachlos werden kann. Dadurch ermöglichen die Psalmen, dem Menschen in seiner ambivalenten Existenz Sprache zu leihen, um jenes, was ihn bewegt, zu verbalisieren.³⁶⁰ Als elementare Arbeitsformen der Aneignung nennt Baldermann neben dem assoziierenden Gespräch auch kreative Formen des Lernens wie zum Beispiel die Freiarbeit im Religionsunterricht.³⁶¹ Außerdem bespricht Baldermann auch nonverbale Gestaltungsmöglichkeiten wie Malen, Pantomime und Klangbilder.³⁶² Baldermanns bibeldidaktische Konzeption der selbstständigen Aneignung von Psalmen durch Schüler und Schülerinnen fand in weiterer Folge eine zweifache Erweiterung. Zum einen spannte Baldermann das Feld auf weitere Teile des Alten und Neuen Testaments auf.³⁶³ Zum anderen erfolgte eine Erweiterung hinsichtlich der Zielgruppe seiner bibeldidaktischen Konzeption. So wurde Baldermann durch die Arbeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung angestoßen, die eigenständige Aneignung von biblischen Texten auf Erwachsene auszuweiten.³⁶⁴

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Baldermann in seiner Bibeldidaktik ein Konzept der selbstständigen Aneignung biblischer Texte entwirft. In seinen praxisnahen Ausführungen wird die Eigenständigkeit der Hervorbringung theologischer Argumentationsgänge durch seine Schüler und Schülerinnen deutlich ersichtlich. Dabei fungieren biblische Texte als Medium sowohl für die Bewältigung lebensweltlicher Probleme, als auch für die Auseinandersetzung mit philosophischen und theologischen Sachverhalten. Sie ermöglichen eine neue, veränderte Weltwahrnehmung und erschließen so Probleme konstitutiver Rationalität. Durch die Einübung in die biblische Sprache der Hoffnung wird der Raum für die Begegnung mit Problemen konstitutiver Rationalität eröffnet und der für Philosophie und Religion

³⁶⁰ Vgl. HOSSFELD/ ZENGER, *Psalmen*, 25f.

³⁶¹ Baldermann selbst verweist auf die Arbeiten von Oberthür und Mayer, die seinen bibeldidaktischen Ansatz für die Freiarbeit fruchtbar gemacht haben. Vgl. OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*, 81-94.

³⁶² Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 41-52.

³⁶³ Beispielsweise machte er sein Konzept neben den prophetischen Texten auch für die jesuanische Hoffnungsbotschaft vom Reich Gottes fruchtbar. Vgl. BALDERMANN, *Einführung*, 131-197; vgl. BALDERMANN, *Gottes*.

³⁶⁴ Vgl. BALDERMANN, *Psalmen*, 7.

kennzeichnende Modus der Weltbegegnung erschlossen. In der Auseinandersetzung mit dem Grundtenor biblischer Botschaft (Hoffnung) wird eine neue Wahrnehmung der Welt vorangetrieben. Baldermann selbst machte sein Konzept auch für Erwachsene fruchtbar, so dass der in der Bibel angelegte offene Lernprozess eine generationsübergreifende Dimension gewinnt sowie den Momenten der Unabschließbarkeit und Universalität des Bildungsbegriffs Rechnung trägt. Seine bibeldidaktische Konzeption konnte zeigen, wie im Rahmen einer konkreten religiösen Tradition die Förderung und Begleitung des eigenständigen philosophischen und theologischen Denkens stattfinden kann. In weiterer Folge hat diese Arbeit nun die religionspädagogischen Konsequenzen für jene Personen anzuführen, welche für die Begleitung und Förderung des philosophischen und theologischen Denkens bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verantwortlich sind.

4.5. Aneignungsprozesse zumuten und ihre hochschuldidaktischen Konsequenzen

Da diese Arbeit sich begründet für den aus der Aufklärungsphilosophie sich speisenden Bildungsbegriff ausgesprochen hat, welcher die Selbstbildung von Lernenden herausstellt, umfasst die Aufgabe von Personen, die für Lehr- und Lernprozesse verantwortlich sind, die Eigentätigkeit von Lernenden im Bildungsprozess zu stimulieren und aufrechtzuerhalten.³⁶⁵ Eine solche Stimulierung hinsichtlich des philosophischen und theologischen Denkens konnte durch die Auseinandersetzung mit ebensolchen Fragen und durch Traditionen dargelegt werden.

Collmar entwirft im schulpädagogischen Rahmen religionspädagogisch relevante Handlungsstrukturen, welche der Selbstbildung von Lernenden entgegenkommen. Von der Erkenntnis aus der pädagogischen Psychologie geleitet, dass die Qualität des Handelns von Lehrenden gekoppelt ist an dem Gelingen der Aktivierung von eigenständigen Denkanstrengungen bei Schülern und Schülerinnen, bevorzugt Collmar die schulpädagogische

³⁶⁵ Vgl. COLLMAR, *Schulpädagogik*, 216f.

Handlungsweise der Zumutung.³⁶⁶ Collmar hält fest, dass positive Zumutung als Prinzip sich über den schulpädagogischen Bereich hinaus ereignen kann, nicht nur „weil seine Bedeutung zwischen dem mutmachenden Zutrauen und dem nötigen Verlangen oszilliert, sondern gerade weil die Fähigkeiten, die mutmachend zugetraut werden, und eine Tätigkeit, die nötigend verlangt wird, aufeinander bezogen sind.“³⁶⁷ In weiterer Folge plädiert Collmar dafür, dass die zumutende Aktivität von der selbstständigen Aneignung dargestellt sei. Aneignung zuzumuten kann sich in Form von Begleitung vollziehen, wobei hier der notwendige Freiraum zu berücksichtigen ist.³⁶⁸ „Schulpädagogisches Handeln als Begleitung kann als Mitvollzug des Bildungsprozesses der Schüler/-innen interpretiert werden, es orientiert sich an der Entwicklung, am Lebenslauf und der Lebenswelt der Heranwachsenden und interpretiert diese als Bildungschancen.“³⁶⁹ Die Dimension der Aufforderung zur Selbsttätigkeit von Fremden umfasst ein nötigendes Moment. Ziel dieser Aufforderung ist die Mündigkeit, in der die Lehrperson überflüssig wird. Die Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit umfasst auch das Erwachsenenalter und ist an situative Gegebenheiten gebunden. Eine solche Fremdaufforderung kann einerseits direkt, andererseits auch indirekt erfolgen. Direkte Fremdaufforderung ist gekennzeichnet, dass Aneignungsinhalte von der Lehrperson als wertvoll für die Erlangung von Mündigkeit der Lernenden empfunden wird. Indirekte Fremdaufforderungen sind durch Vorgaben bei Kommunikationsstrukturen und Inhalten sowie durch Erfahrungs- und Lernsituationsinszenierungen bestimmt.³⁷⁰ Collmar

³⁶⁶ Collmar führt insgesamt drei Bedeutungsmöglichkeiten des Begriffs „Zumutung“ an. Zum einen umfasst der Begriff die Momente der Ermutigung und des Mut-Machens. Zum anderen beinhaltet der Begriff die Dimension des Zutrauens von Fähigkeiten und Eigenschaften, die ein Mensch noch nicht besitzt, wodurch der Begriff eine kontrafaktische Bedeutung gewinnt. Ferner umschreibt der Begriff des Etwas-Abverlangens von einer Person. Diese Dimension umfasst das Moment der Fremdbestimmung und des Zwangs. Bestimmte Fähigkeiten können im schulpädagogischen Handeln Schülern und Schülerinnen unterstellt werden, insofern im Bereich von Fähigkeiten die kontrafaktische Bedeutungsdimension des Begriffs „Zumuten“ Fuß fasst. Hingegen kommen bei Aktivitäten von Schülern und Schülerinnen die beiden anderen Bedeutungsdimensionen des Begriffs „Zumuten“ zu tragen. Vgl. COLLMAR, *Schulpädagogik*, 221-224.

³⁶⁷ COLLMAR, *Schulpädagogik*, 222f.

³⁶⁸ Vgl. COLLMAR, *Schulpädagogik*, 223f.

³⁶⁹ COLLMAR, *Schulpädagogik*, 225.

³⁷⁰ Vgl. BERG, *Freiarbeit*, besonders 46-67; vgl. RIEGEL, *Freiarbeit*, besonders 484f; vgl. exemplarisch zur praktischen Umsetzung der Freiarbeit im Religionsunterricht OBERTHÜR, *Kinder und die großen Fragen*, 81-94.

setzt sich dafür ein, dass das Zumuten von Aneignung auch als eine religionspädagogische Grundoperation zu verstehen sei, in welcher Denken-Lehren als eine religionspädagogische Operation zu betrachten ist.³⁷¹ Um solche Aneignungsprozesse Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zuzumuten, bedarf es von Seiten der Lehrenden notwendige Kompetenzen, damit sie im Stande sind mit Hilfe der Auseinandersetzung von Fragen und Traditionen das eigenständige philosophische und theologische Denken zu begleiten und zu fördern.

In der Habilitationsschrift von Freudenberger-Lötz wird anhand des didaktischen Dreiecks³⁷² der kindertheologische Forschungsstand erhoben. Dabei wird deutlich, dass hinsichtlich der Interaktion zwischen Lehrperson und Kindern eine Forschungslücke vorhanden ist. Insofern widmet sich Freudenberger-Lötz im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe³⁷³ und in ihrer Habilitationsschrift den Fragen, bei welchen Kriterien ein kindertheologisches Gespräch als gelungen bezeichnet werden kann und welche Gesprächskompetenzen ausgebildet werden müssen, um ein theologisches Gespräch mit Kindern führen zu können.³⁷⁴ Um solche Kompetenzen zu

³⁷¹ Vgl. COLLMAR, *Schulpädagogik*, 232f.245-249; vgl. dazu bereits in diesem Kapitel den Abschnitt „4.1 Denken-Lernen als religionspädagogische Zielbestimmung“.

³⁷² Die Erforschung der Interaktion zwischen Schülern, Schülerinnen und dem Thema erfolgt durch die Wahrnehmung, wie diese das Thema verstehen. In diesen Forschungsbereichen wird themenspezifisch das theologische Denken empirisch erhoben und analysiert. Die Interaktion zwischen der Lehrkraft und dem Thema wird durch das Hochschulstudium grundgelegt, wobei ein deutliches Schwergewicht auf hermeneutische Kompetenzen im Bereich theologischer Inhalte erfolgt, weniger in der Wahrnehmung, wie Kinder mit Texten umgehen. Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 41-43.

³⁷³ Eine Ausweitung der Forschungswerkstatt auf die Sekundarstufe I erfolgt gegenwärtig an der Universität Kassel durch Freudenberger-Lötz. Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ/ REIS, *Gespräche*, 97-99. Die Forschungswerkstatt wird als „reflective practicum“ bezeichnet, da eine Verschränkung zwischen Praxiserfahrungen in der Schule, Reflexion und wissenschaftlichen Diskurs stattfindet, wodurch ein elaboriertes Handlungswissen entwickelt werden soll. Zudem arbeitet die Forschungswerkstatt auf der Basis der „Grounded Theory“. Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 94-143. Zur „Grounded Theory“ vgl. GLASER/ STRAUSS, *theory*.

³⁷⁴ An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/ Krems finden regelmäßig ein viersemestriger Lehrgang zum „Philosophieren und Theologisieren mit Kindern“ statt, welche für Religionslehrer und -innen bei 6-12-Jährigen, Pfarrer und Pfarrerinnen, Klassen- und Fachlehrern sowie Klassen- und Fachlehrerinnen bei 6-12-Jährigen und Kindergartenpädagoginnen und -pädagoginnen bei 4-6-Jährigen gedacht und konzipiert ist. Vgl. SCHWARZ, „*Philosophieren und Theologisieren mit Kindern*“. *Ein Akademielehrgang besonderer Art*, 205. Für einen Einblick in den Lehrgang mit ihrem Ablauf, Ergebnissen, Chancen und Hürden vgl. SCHWARZ, *Philosophieren und Theologisieren mit Kindern – Ein Akademielehrgang*. Für das Curriculum des Lehrgangs vgl. GRÜNDUNGSSTUDIENKOMMISSION, *Curriculum*.

stärken bzw. zu erwerben ist grundsätzlich eine zweifache hermeneutische Kompetenz notwendig. Zum einen eine hermeneutische Kompetenz bezüglich theologischer Inhalte, zum anderen bezüglich der Aussagen von Kindern. Bei der zweiten hermeneutischen Kompetenz handelt es sich um das Verstehen der Verstehensprozesse von Kindern.³⁷⁵ Eine Förderung dieser Verstehensprozesse wird durch eine hermeneutische Differenz produktiv bereichert, insofern das Gegenüber in der dialektischen Spannung zwischen fremd und bekannt ausgehalten werden muss, bei dem das Gegenüber „weder fremd bleiben noch zum Eigenen werden“³⁷⁶ soll.

Von grundlegenden Schwierigkeiten der Studierenden bei Schulpraktika ausgehend³⁷⁷ kristallisiert Freudenberger-Lötz Notwendigkeiten der Kompetenzsteigerung für zukünftige Lehrer und Lehrerinnen heraus. Ein gelungenes theologisches Gespräch ist davon abhängig, dass die Lehrperson eine dreifache – wahrnehmende, stimulierende und begleitende – Rolle einnehmen kann, welche mit dem didaktischen Dreieck korreliert. Bezüglich der Interaktion zwischen den Schülern, den Schülerinnen und dem Thema, muss die Lehrkraft Wahrnehmungskompetenzen aufweisen können, wie Schüler und Schülerinnen das Thema verstehen. Insofern nimmt die Lehrperson die Rolle der aufmerksamen Beobachterin ein. Bei der Interaktion zwischen der Lehrkraft und dem Thema ist es notwendig, dass die Lehrperson mit der Kompetenz ausgestattet sein muss, fundiertes Wissen zum Thema einbringen zu können. Daraus folgt, dass die Lehrperson bei theologischen Gesprächen mit Kindern die Rolle der begleitenden Expertin einzunehmen hat. Zuletzt steht die Lehrperson bei theologischen Gesprächen mit Kindern vor der Herausforderung, Schüler und Schülerinnen zu einem weiterführenden Verstehen anzuregen und zu fördern, wodurch eine für das theologische Denken stimulierende Kompetenz von Nöten ist. Folglich um-

³⁷⁵ Vgl. MÜLLER, *Grundprobleme*, 32f.

³⁷⁶ FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 45.

³⁷⁷ Freudenberger-Lötz nennt insgesamt fünf Schwierigkeiten: 1. Die mangelnde Vertrautheit mit der Klasse, 2. Die fehlende Kontinuität im eigenen Unterrichten, 3. Die primäre Konzentration auf die organisatorischen Aspekte und die Zeitplanung, 4. Der Umgang mit Unterrichtsstörungen und 5. Die Beobachtung des Unterrichts durch Kommilitonen, Kommilitoninnen, Dozenten und Dozentinnen. Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 220-222.

fasst die dritte Rolle der Lehrkraft jene der stimulierenden Gesprächspartnerin. Die letztangeführte Kompetenz ist für das Gelingen theologischer Gespräche mit Kindern als fundamental zu bezeichnen.³⁷⁸ „Besitzt die Lehrkraft jedoch keine Kompetenz zu interaktiver Gesprächsführung, verpuffen sowohl die wahrgenommenen guten Ideen der Schüler/innen als auch die weiterführenden Gedanken der Lehrkraft als Expertin, weil beide nicht in Verbindung zueinander gesetzt werden können. Die Lehrkraft hat in dieser Situation also kaum Handlungsmöglichkeiten, um die Schülersaussagen produktiv aufzunehmen und weiterführendes Verstehen anzuregen.“³⁷⁹

Anhand von konkreten Unterrichtserfahrungen und den von Studierenden festgehaltenen Reflexionen in eigens angelegten Forschungstagebüchern leitet Freudenberger-Lötz Konsequenzen für den wissenschaftlichen Diskurs im Bereich der theologischen Gespräche mit Kindern ab:³⁸⁰

1. Besonders um die Rolle des begleitenden Experten bzw. der begleitenden Expertin einnehmen zu können, ist es notwendig, dass eine fundierte fachtheologische Ausbildung erfolgt, bei der elementare theologische Grundfragen thematisiert werden. Zudem ist es erforderlich, dass diese theologischen Inhalte von den Studierenden reflektiert werden, wodurch eine persönliche Positionierung zu diesen erreicht werden soll. In weiterer Folge führt dies dazu, dass Studierende Kindern ihre eigene begründete theologische Positionierung als Denkmaterial zum Abarbeiten anbieten können, wodurch Studierende die

³⁷⁸ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 222-224. Ziebertz, Kalbheim und Riegel bezeichnen religiöse Erzieher und Erzieherinnen als Moderatoren und Moderatorinnen, da ihre Aufgabe dadurch gekennzeichnet ist, dass sie Jugendliche angesichts religiöser Pluralität zur Reflexion über die lebenspraktische Dimension von Religion anzuleiten haben. Vgl. ZIEBERTZ/ KALBHEIM/ RIEGEL, *Signaturen*, 84f.

³⁷⁹ FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 224. Das Fehlen dieser Kompetenz wird anhand eines Unterrichtsbeispiels zu „Daniel in der Löwengrube“ in einer dritten Klasse anschaulich dargestellt. Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 239-243. Die drei Rollen der Lehrperson im Rahmen von theologischen Gesprächen mit Kindern haben ihre Entsprechungen zu den drei Dimensionen der Kindertheologie wie sie von Schweitzer aufgestellt wurden. Vgl. dazu bereits in diesem Kapitel den Abschnitt „4.2.3 Kindertheologie und ihre notwendige Ausweitung“. So erfordert eine Theologie von Kindern eine Lehrperson, welche die Rolle einer aufmerksamen Gesprächsbeobachterin einnimmt. Eine Theologie mit Kindern benötigt eine Lehrkraft, die eine stimulierende Gesprächspartnerin ist. Die Rolle der begleitenden Expertin wird von einer Lehrkraft eingenommen hinsichtlich einer Theologie für Kinder. Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 130f.

³⁸⁰ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 267-270.298-301.309.331-337.

Rolle des stimulierenden Gesprächspartners bzw. der stimulierenden Gesprächspartnerin einnehmen.³⁸¹ Außerdem ist zu beachten, dass die Förderung theologischen Denkens von Kindern durch die Anbietung theologischen Denk-Materials abhängig ist, wodurch eine fundierte Unterrichtsplanung unausweichlich ist.³⁸²

2. Um die Rolle des aufmerksamen Gesprächspartners bzw. der aufmerksamen Gesprächspartnerin einnehmen zu können, sind Kompetenzen in der Wahrnehmung von Schüler- und Schülerinnenaussagen auszubilden und die Bereitschaft jene Äußerungen im Eigen-Sinn verstehen zu wollen.³⁸³ Für die Planung von Unterrichtsstunden sind antizipatorische Vorbereitungen notwendig.³⁸⁴ Weiters ist für die Rolle des stimulierenden Gesprächspartners bzw. der stimulierenden Gesprächspartnerin die Wahrnehmung theologischer Aussagen von Kindern relevant, um die Kinder zu einem vernetzten theologischen Denken herauszufordern und zugleich die gemeinsame Verantwortung für theologische Gespräche bei Kindern zu stärken.³⁸⁵
3. Für den konkreten Unterricht mit theologischen Gesprächen mit Kindern sind Fertigkeiten zu entwickeln, die eine Strukturierung und Visualisierung des Gesprächsverlaufs ermöglichen und unterstützen. Zudem sind im Vorhinein Überlegungen anzustellen, welche Rolle die

³⁸¹ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 267f.299.

³⁸² Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 331.

³⁸³ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 268f. Freudenberg-Lötz plädiert zudem, kreative Gestaltungsarbeiten von Kindern theologisch zu würdigen. Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 270f. Hilger und Rothgangel sehen die Förderung der Wahrnehmungskompetenz als religionspädagogische Schlüsselqualifikation um im Kontext religiöser Pluralität die religiösen Ausdrucksformen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu erheben. Um diese Wahrnehmungskompetenz bei Studierenden zu erhöhen, ist es an Universitäten und Hochschulen notwendig, solche zu fördern. Durch selbstabgehaltene Seminare plädieren Hilger und Rothgangel, dass solche Seminare folgendes Grundmuster beinhalten sollten: 1. Exploration, 2. Alltagstheoretische und methodische Analyse, wobei sie bei letztere die „Grounded Theory“ und die „Dokumentarische Methode der Interpretation“ bevorzugen, 3. Begegnung von Sichtweisen der Studierenden mit jenen aus der Fachwissenschaft und 4. Erarbeitung von Konsequenzen bezüglich Rollenverständnis und weitere Vorgehensweise beispielsweise im Rahmen des Religionsunterrichts. Vgl. HILGER/ROTHGANGEL, *Wahrnehmungskompetenz*, 49f.53f.64. Zur „Grounded Theory“ vgl. GLASER/STRAUSS, *theory*; zur „Dokumentarischen Methode der Interpretation“ vgl. BOHNSACK/ NENTWIG-GESEMANN/ NOHL (Hgg.), *Methode*. Zur Wahrnehmung der Wertewelt von Jugendlichen und Erwachsenen vgl. außerdem FRIESL/ KROMER / POLAK (Hgg.), *Lieben*; vgl. FRIESL/ POLAK/ HAMACHERS-ZUBA (Hgg.), *Österreicher/ -innen*.

³⁸⁴ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 133-138.

³⁸⁵ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 299.331f.

Lehrperson schwerpunktmäßig im Gespräch einzunehmen gedacht.³⁸⁶ Ferner sind anregende Lernlandschaften bereitzustellen, welche durch eine gründliche Planung hergestellt werden können. Anregende Lernlandschaften ermöglichen Kindern eigenständiges theologisches Denken hervorzubringen und Deutungsmöglichkeiten anzueignen.³⁸⁷ Studierende aus der Forschungswerkstatt heben hervor, dass die eigene gezielte Reflexion des Unterrichts neben der intensiven Unterrichtsvorbereitung, dem Arbeiten in vertrauten Kleingruppen und der kontinuierlichen Durchführung von Unterrichtsstunden, die treibende Kraft für die Kompetenzsteigerung ist.³⁸⁸

Bilanzierend hält Freudenberger-Lötz insgesamt sieben hochschuldidaktische Konsequenzen zur Professionalisierung von Studierenden fest.³⁸⁹

1. Schaffung von Rahmenbedingungen für forschendes Lernen
2. Schulung der Wahrnehmungskompetenz hinsichtlich theologischer Fragen und Antworten von Kindern

³⁸⁶ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 268-270.

³⁸⁷ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 309. Besonders bei theologischen Gesprächen mit Jugendlichen wurde die Bedeutung des Anbietens von theologischen Deutungsmodellen im Sinne einer Theologie für Jugendliche deutlich. Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ/REIß, *Gespräche*, 100.

³⁸⁸ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 335f. Zudem lässt sich eine korrelative Kompetenzsteigerung zwischen den Schülern, den Schülerinnen und den Lehrkräften feststellen. Die Kompetenzsteigerung von den Schülern, den Schülerinnen und den Lehrkräften lässt sich wie folgt beschreiben: Während die Lehrpersonen eine interessierte und wertschätzende Haltung gegenüber den theologischen Deutungen von Kindern zum Ausdruck bringen, erfahren diese, dass ihre selbst hervorgebrachten theologisch angereicherten Fragen erwünscht und im Unterrichtsgeschehen aufgegriffen werden. Eine korrelative Kompetenzsteigerung lässt sich zwischen der zunehmenden Kompetenz von Studierenden hinsichtlich der Schaffung anregender Gesprächsanstöße, des Wahrnehmens von Fragen und Deutungen der Kinder während des Gesprächs und der Fähigkeit von Seiten der Schüler und Schülerinnen bezüglich des Aufgreifens von helfenden Anregungen zur Fortentwicklung theologischen Denkens feststellen. In weiterer Folge erweben die Lehrpersonen die steigernde Fähigkeit, theologische Aussagen von Kindern aufzugreifen und interaktiv zu verwenden. Dadurch steigern Lehrpersonen ihre Kompetenz in der situationsadäquaten Variierung von Rollen. Kinder fördern ihre Kompetenzen, indem sie verstärkt auf erworbenes Wissen und ihren persönlichen Glauben rekurrieren und vernetztes Denken hervorbringen. Während Studierende als Lehrkräfte insgesamt ihre Kompetenzen stärken können, um Kinder beim eigenständigen theologischen Denken zu fördern, entwickeln Kinder eine adäquate religiöse Ausdrucksfähigkeit und eine begründete theologische Position, wodurch sie diskursfähig werden. Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 341.

³⁸⁹ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 342-350.

3. Bereitstellung von Lernmöglichkeiten zur Weiterführung und zum Aufgreifung theologischer Fragen und Antworten von Kindern
4. Raum zur gezielten Einnehmung und Gestaltung der eigenen Rolle in theologischen Gesprächen mit Kindern schaffen
5. Ermöglichung, in komplexreduzierten Gesprächssituationen Kompetenzsteigerungen zu erzielen
6. Anlegung und Gestaltung von Forschungstagebüchern
7. Etablierung eines Lehrveranstaltungsnetzwerkes an Hochschulen

Nach einer Zwischenbilanz der Erkenntnisse dieses Kapitels mit deutlichen Bezügen zu den vorangegangenen Kapiteln, sollen neben ihren Erträgen, die von Freudenberger-Lötz aufgestellten hochschuldidaktischen Konsequenzen für die universitäre Lehrveranstaltung „Philosophisch und theologisch denken“ an der Universität Wien fruchtbar gemacht werden.

4.6 Zwischenbilanz

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass philosophisches und theologisches Denken-Lernen als eine religionspädagogische Zielbestimmung zu betrachten ist. Das Programm der Kinderphilosophie widmet sich dieser Zielbestimmung, wobei deutlich auf die unterschiedlichen Strömungen innerhalb dieses didaktischen Programms hinzuweisen ist. Es konnte aufgezeigt werden, dass es kinderphilosophische Strömungen gibt, die Philosophie als Mittel zum Zweck betrachten, insofern Philosophie exemplarisch für eine höhere Rechenkompetenz funktionalisiert wird. Hingegen lassen sich auch Strömungen feststellen, die vorzugsweise den Eigenwert von Philosophie herausstreichen und dabei die Lust des Fragens und Staunens hervorheben. In der religionspädagogischen Antwort der Kindertheologie lässt sich erkennen, dass die Kindertheologie sich einer subjektorientierten Religionspädagogik verpflichtet weiß und dadurch auch den Eigenwert theologischen Denkens herausstreicht. Im Bereich der kindertheologischen Fachliteratur wird weiters deutlich, dass das Konzept der Kindertheologie eine Ausweitung auf Jugendliche vornimmt. Angesichts der Momente der

Unabschließbarkeit und der Universalität des Bildungsbegriffs, im Sinne einer Allgemein-Bildung, plädiert diese Arbeit das philosophische und theologische Denken auch auf Erwachsene auszuweiten.

Philosophisches und theologisches Denken wird wesentlich durch die Auseinandersetzung mit Denk-Material bzw. religiösen Traditionen gefördert. Als Denk-Material dienen philosophische und theologische Fragen, welche eine Orientierung im Denken hervorrufen und zu einer eigenständigen Reflexion bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beitragen. Außerdem bieten religiöse Traditionen in einem nichttraditionalen Umgang das Moment der Unterbrechung festgefahrener Denkmodelle und Vorstellungen, wodurch ihr Eigensinn bewahrt wird. Ferner bieten religiöse Traditionen den Aspekt der Alphabetisierung religiöser Sprache, insofern sie Menschen dazu einladen, in ihrem je eigenen Modus neue Erfahrungen zu erleben. Dabei ist weiters darauf hinzuweisen, dass religiöse Traditionen selbst auch die Bedingung der Möglichkeit des Erlebens bestimmter Erfahrungen darstellen, insofern sie einen Erfahrungshorizont bereitstellen. Mit der bibel-didaktischen Konzeption von Baldermann konnte exemplarisch die Bedeutung von religiösen Traditionen aufgezeigt werden, da diese Konzeption es vermag, eine Orientierung im Denken und Ausdrucksformen anhand geliehener Sprachmuster zu ermöglichen. All diese Erkenntnisse führten dazu, dass sich diese Arbeit der religionspädagogischen Grundoperation des Zumutens von Aneignung ausgesprochen hat, da sie angesichts religiöser Pluralität es vermag, einer subjektorientierten Religionspädagogik nachzukommen. In weiterer Folge wurden hochschuldidaktische Konsequenzen anhand von kindertheologischer Fachliteratur formuliert, welche sich der Professionalisierung Studierender bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von theologischen Gesprächen mit Kindern widmet. Eine bereits begründete Ausweitung der kinderphilosophischen und – theologischen Konzeption hat sich nun der Herausforderung zu stellen, eine universitäre Lehrveranstaltung zu konzipieren, bei der Studierende in ihren Kompetenzen gestärkt werden sollen bei Kindern, Jugendlichen und Er-

wachsenen das eigenständige philosophische und theologische Denken zu fördern und zu begleiten.

5 Entwicklung der Lehrveranstaltung „Philosophisch und theologisch denken“

5.1 Stellung in den Studienplänen³⁹⁰

Die Lehrveranstaltung „Philosophisch und theologisch denken“ ist im Rahmen der Studienpläne des auf sechs Semester angelegten Bachelorstudiums „Katholische Religionspädagogik“³⁹¹ und des auf zehn Semester konzipierten Diplomstudiums „Katholische Fachtheologie“³⁹² an der Universität Wien festgelegt. In beiden Fällen umfasst die als Seminar bzw. Übung angelegte Lehrveranstaltung zwei Semesterstunden und drei ECTS. Das Bachelorstudium „Katholische Religionspädagogik“ sieht die Lehrveranstaltung im verpflichtenden Modul „Fachdidaktik katholische Religion II (B 25)“ eingebettet, dessen Belegung von der Curricularkommission im dritten Studienjahr empfohlen wird. In diesem Modul ist zudem eine weitere Lehrveranstaltung eingeordnet. Diese Lehrveranstaltung umfasst alternative Praktika mit denselben Semesterstunden und ECTS wie die Lehrveranstaltung „Philosophisch und theologisch denken“. Bei den Praktika können sich die Studierenden alternativ für ein Praktikum des Religionsunterrichts an Pflichtschulen, der Erwachsenenbildung oder der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit entscheiden.³⁹³

Der Studienplan des Diplomstudiums „Katholische Fachtheologie“ sieht die Lehrveranstaltung „Philosophisch und theologisch denken“ als Wahllehrveranstaltung des verpflichtenden Moduls „Thematisches Modul: Dogma und

³⁹⁰ Eine strukturierte Übersicht der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen in den derzeit geltenden theologischen Studienrichtungen am Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik am Institut für Praktische Theologie und der Forschungseinheit LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung (FeLP) des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien bietet folgende Internetseite:

http://ktf.univie.ac.at/site/article_list.siteswift?do=all&c=gotosection&d=site%2Fpt%2Flehre%2Fstudieninformation [abgerufen am 25.04.2010].

³⁹¹ Vgl. SENAT, *Curriculum*.

³⁹² Vgl. SENAT, *Studienplan*.

³⁹³ Vgl. SENAT, *Curriculum*, 12.15. Neben „Fachdidaktik katholische Religion I“ umfasst das Bachelorstudium weitere Module im Bereich der allgemein-, religionspädagogischen und (fach-) didaktischen Bildung: „Einführung in Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung und Fachdidaktik (B 2)“, „Fachdidaktik katholische Religion I (B 17)“, „Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung I (B 18)“ und „Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung II (B 26)“. Vgl. SENAT, *Curriculum*, 4.11f.15f.

Vernunft (D43)“. Das Modul „Thematisches Modul: Dogma und Vernunft (D 43)“ umfasst insgesamt sechs Semesterstunden und neun ECTS. Dabei sind die Lehrveranstaltung „Die soteriologische Bedeutung des depositum fidei“ mit zwei Semesterstunden und drei ECTS aus dem Fach „Dogmatische Theologie“ und die Lehrveranstaltung „Hermeneutik“ mit einer Semesterstunde und einem ECTS aus dem Fach „Christliche Philosophie“ verpflichtend. „Philosophisch und theologisch denken“ kann wahlweise neben den Lehrveranstaltungen „Die Vernunft des Glaubens im Spannungsfeld der Moderne“ (zwei Semesterstunden, vier ECTS), „Theologie der Geschichte“ (eine Semesterstunde, ein ECTS) jeweils aus dem Fach „Fundamentaltheologie“, „Vom Glauben zum Handeln“ (zwei Semesterstunden, vier ECTS) aus dem Fach „Moraltheologie“, „Zur Sprachform des Dogmas“ (eine Semesterstunde, ein ECTS) aus dem Fach „Dogmatische Theologie“ und „Hermeneutische Übung“ (eine Semesterstunde, ein ECTS) aus dem Fach „Christliche Philosophie“, „Moraltheologie“ und anderen Fächern gewählt werden. Zur Belegung des Moduls „Thematisches Modul: Dogma und Vernunft (D 43)“, welches im zweiten Studienabschnitt angesiedelt ist, wird das vierte Studienjahr empfohlen.³⁹⁴

5.2 Elemente der Lehrveranstaltung

Die Lehrveranstaltung trägt aufgrund der Praktika³⁹⁵ einen Werkstattcharakter im Sinne eines „reflective practicum“, welches sich durch eine Wechselbeziehung zwischen den Elementen der Praxiserfahrung, der Reflexion und des wissenschaftlichen Diskurses auszeichnet.³⁹⁶ Es sollen nun zentrale Kernelemente der Lehrveranstaltung aufgelistet werden:³⁹⁷

³⁹⁴ Vgl. SENAT, *Studienplan*, 16.20f. Das Diplomstudium bietet im Rahmen von zwei verpflichtend zu absolvierenden Wahlmodulen die Möglichkeit, das Modul „Religiöse Bildung (W 8)“ (acht Semesterstunden, neun ECTS) zu belegen, in dem die Lehrveranstaltung „Theorie religiöser Bildung“ verpflichtender Bestandteil ist und aus Fachdidaktiklehreveranstaltungen sowie aus Praktika jeweils zu Religionsunterricht an Pflichtschulen, Erwachsenenbildung sowie aus Kinder- und Jugendarbeit gewählt werden kann. Vgl. SENAT, *Studienplan*, 28f.

³⁹⁵ Laut Studienplan ist es möglich, die Lehrveranstaltung getrennt von den Praktika zu belegen. Der Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik empfiehlt jedoch beide Lehrveranstaltungen gemeinsam in einem Semester zu besuchen.

³⁹⁶ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, *Gespräche*, 94-99. In ähnlicher Weise arbeitet auch der Lehrgang „Philosophieren und Theologisieren mit Kindern“ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Wien/ Krems. Das Curriculum lässt erkennen, dass eine kritische Erprobung kinderphilosophischer

Kernelemente

1. Strömungen der Kinderphilosophie und -theologie: Entstehung, Ziele, Chancen und Grenzen
2. Methoden und Medien in der Kinderphilosophie und -theologie
3. Erweiterung der didaktischen Konzeptionen der Kinderphilosophie und -theologie auf Jugendliche und Erwachsene hin
4. Planung, Durchführung, Reflexion von Lernarrangements
5. Einübung und Reflexion von Haltungen
6. Forschungstagebuch

Weitere Elemente³⁹⁸

1. Religiöse Pluralität als religionspädagogischer Kontext: Herausforderung und Chance
2. Lebenswelt und religiöse Ausdrucksformen: Wahrnehmung und Reflexion
3. Religiöse Traditionen: Dimensionen und Funktionen

5.3 Lehrveranstaltungs- und Kompetenzerwerbsziele

Die Lehrveranstaltung dient dem Ziel, einen Beitrag zur Kompetenzförderung und Professionalisierung von Studierenden im Bereich der Förderung und Begleitung des eigenständigen philosophischen und theologischen Denkens bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu leisten.³⁹⁹ Dadurch kommt die Lehrveranstaltung besonders dem im Studienplan des Bachelorstudiums formulierten fachlichen Kompetenzziels innerhalb des Qualifikationsprofils nach: „Fähigkeit, mit Menschen in ver-

und –theologischer Konzepte in der Praxis stattfindet. Zudem soll eine genaue Dokumentation von Unterrichtssequenzen, kollegialer Diskussion und kritischer Evaluation erfolgen. Vgl. GRÜNDUNGSSTUDIENKOMMISSION, *Curriculum*, 2.

³⁹⁷ Die konkrete Gestaltung der Lehrveranstaltung mit ihren methodischen Implikationen und thematischen Schwerpunktsetzungen unterliegt dem Verantwortungsbereich und der freien Gestaltungsumsetzung der Lehrveranstaltungsleitung.

³⁹⁸ Bei diesen Elementen handelt es sich um Querschnittsmaterien, die in anderen Lehrveranstaltungen ebenfalls – teilweise in vertiefter Form – bearbeitet werden.

³⁹⁹ Vgl. SENAT, *Curriculum*, 15.

schiedenen Lebensaltern und –situationen personenorientierte theologische und religiöse Bildungsprozesse zu planen, gestalten und zu begleiten“⁴⁰⁰.

Aufgrund der erarbeitenden Themen der vorangegangenen Kapitel und der Auflistung von Kernelementen können somit abschließend Kompetenzerwerbsziele bzw. Kompetenzförderungsziele der Lehrveranstaltung formuliert werden:

Metafachliche Kompetenzen

1. „Fähigkeit zu Selbstreflexion“
2. „Sensibilität für heutige Denkweisen und Sprachmuster im Alltag“
3. „kommunikative Kompetenz“⁴⁰¹
4. Religiöse Ausdrucksformen und Lebenswelt in ihrer Pluralität wahrnehmen können

Fachliche Kompetenzen⁴⁰²

1. Kinderphilosophische und –theologische Strömungen (religions-) pädagogisch nach Anliegen, Chancen und Grenzen beleuchten können
2. Philosophische und theologische Denkprozesse sowie Gespräche zielgruppenadäquat fördern und begleiten können

⁴⁰⁰ SENAT, *Curriculum*, 2.

⁴⁰¹ SENAT, *Curriculum*, 2.

⁴⁰² Bei den fachlichen Kompetenzen handelt es sich um eine Konkretisierung des Qualifikationsprofils des Curriculums für das Bachelorstudium „Katholische Religionspädagogik“ vgl. SENAT, *Curriculum*, 2.

6 Schlussteil

Von der Forschungsfrage geleitet wie Studierende in ihren Kompetenzen gestärkt werden können bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen das eigenständige philosophische und theologische Denken zu fördern und zu begleiten, besprach diese Arbeit zunächst den Kontext religionspädagogischen Handelns. Der von religiöser Pluralität gekennzeichnete religionspädagogische Kontext konnte mit Hilfe des Pluralisierungskonzeptes als Herausforderung und Chance religionspädagogischen Handelns betrachtet werden, insofern bei diesem Konzept die eigenständigen religiösen Aneignungspraktiken positiv gewürdigt und gefördert werden. Es vermag insgesamt ein entkrampftes Verhältnis zwischen Religion und (Post-)Moderne zu beschreiben. Nach einer angemessenen differenzierten Systematisierung religiöser Pluralität konnten Konsequenzen für das religionspädagogische Handeln samt ihrer hochschuldidaktischen Implikationen gezogen werden, wobei ersichtlich wurde, dass eine sich an den Subjekten religiösen Lernens orientierende Religionspädagogik und ihrer Aneignungsdidaktik erforderlich ist.

In einem weiteren Schritt konnte nach dem Aufzeigen des Weges zur Aneignungsdidaktik und des essentiellen Beitrags einer „Hermeneutik der Aneignung“ eine an den Subjekten orientierte religionspädagogische Aneignungsdidaktik dargestellt werden, die einen Beitrag sowohl zur religiösen, als auch zur allgemein-humanen Entwicklung und Identität leistet. In weiterer Folge wurde die Bedeutung von (religiöser) Bildung für die Subjektwerdung thematisiert. Angesichts dessen konnte demonstriert werden, dass für die Thematisierung von Bildung ein Bildungsbegriff hilfreich ist, der die Momente der Universalität und Unabschließbarkeit aufweist. Aufgrund der Institutionalisierung von Bildung im Schulwesen wurde die religiöse Bildung im Rahmen der bildungstheoretischen Diskussion gestellt. Es konnte gezeigt werden, dass Philosophie und Religion einen nicht austauschbaren Modus der Weltbegegnung darstellen, der Probleme konstitutiver Rationalität behandelt. Philosophie und Religion stellen

dadurch einen nicht substituierbaren Beitrag für eine Allgemein-Bildung dar. Angesichts des allgemein-pädagogischen Diskurses konnten ferner Mindeststandards religiöser Bildung aufgelistet werden. Weiters wurde ersichtlich, dass sich das philosophische und theologische Denken durch die Auseinandersetzung angesichts der Konfrontation von außen herangetragenen Frage- und Problemstellungen vollzieht.

Diese Arbeit thematisierte das philosophische und theologische Denken-Lernen, welches als religionspädagogische Zielbestimmung ausgewiesen werden konnte. Die kinderphilosophischen und –theologischen Konzepte zielen darauf ab, das eigenständige philosophische und theologische Denken zu fördern und zu begleiten. In der Sichtung der vielfältigen Strömungen der Kinderphilosophie konnte dargestellt werden, dass sowohl Konzepte vorhanden sind, die Philosophie funktionalistisch, als auch in ihrem Eigenwert betrachten. Das Programm der Kindertheologie als religionspädagogische Antwort auf die kinderphilosophischen Konzeptionen weiß sich der Förderung und Begleitung des eigenständigen theologischen Denkens bei Kindern verpflichtet. Im Anschluss an Ekkehard Martens konnte die Arbeit eine begründete Darstellung des philosophischen und theologischen Denkens als Orientierung im Denken geben. Angesichts der Momente der Universalität und der Unabschließbarkeit des Bildungsbegriffs plädierte diese Arbeit für eine Ausweitung der kinderphilosophischen und –theologischen Konzeptionen auf Jugendliche und Erwachsenen hin. Da das philosophische und theologische Denken notwendigerweise an dem Arbeiten an Denk-Material und religiösen Traditionen gebunden ist, wurde die Bedeutung des Auseinandersetzens mit philosophischen und theologischen Fragen und religiösen Traditionen bearbeitet. Dabei konnte aufgewiesen werden, dass religiöse Traditionen die Bedingung der Möglichkeit sind, bestimmte Erfahrungen an sich überhaupt zu machen, da sie einen unausweichlichen Erfahrungshorizont bilden. Weiters konnten die Funktionen religiöser Traditionen als integrierend, stimulierend und kritisierend beschrieben werden, die in einem nicht-traditionalen Umgang als religionspädagogisch verantwortbar ausgemacht werden konnten. Mit

Hilfe von Ingo Baldermanns bibeldidaktischer Konzeption wurde exemplarisch demonstriert, wie biblische Texte angesichts einer Aneignungsdidaktik als Gebrauchstexte und zum Abarbeiten für die Förderung des eigenständigen philosophischen und theologischen Denkens dienen. All dies führte dazu, dass das Zumuten von Aneignung als religionspädagogische Grundoperation formuliert wurde. Weiters konnten angesichts der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“ von Petra Freudenberger-Lötz konkrete Konsequenzen für die Hochschuldidaktik ausgemacht werden, welche zusammen mit den Erkenntnissen der vorangegangenen Kapitel in einem abschließenden Teil für die universitäre Lehrveranstaltung „Philosophisch und theologisch denken“ an der Universität Wien fruchtbar gemacht wurden, indem eine Analyse der Studienpläne, Elemente sowie Lehrveranstaltungs- und Kompetenzerwerbsziele formuliert wurden. Diese Lehrveranstaltung stellt einen Beitrag zur Professionalisierung von Studierenden zur Förderung und Begleitung des eigenständigen philosophischen und theologischen Denkens bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dar.

7 Literaturverzeichnis

- ANZENBACHER, Arno, *Einführung in die Philosophie*. Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 1981.
- ASSMANN, Aleida, *Zeit und Tradition. Kulturelle Strategien der Dauer*. (Beiträge zur Geschichtskultur 15), Köln u.a.: Böhlau, 1999.
- AUER, Alfons, *Autonome Moral und christlicher Glaube*. 2. Auflage, mit einem Nachtrag zur Rezeption der Autonomievorstellung in der katholisch-theologischen Ethik, Düsseldorf: Patmos, ²1984 [1971].
- AUSTRIAN CENTER FOR PHILOSOPHY WITH CHILDREN AND YOUTH (ACPC)/ INSTITUT FÜR KINDER- UND JUGENDPHILOSOPHIE, in: <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/acpc/> [abgerufen am 08.07.2009].
- BALDERMANN, Ingo, *Die Bibel – Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1980.
- BALDERMANN, Ingo, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*. (Wege des Lernens 4), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 1986.
- BALDERMANN, Ingo, *Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte*. (Wege des Lernens 7), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 1990.
- BALDERMANN, Ingo, *Gottes Reich – Hoffnung für Kinder? Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien*. (Wege des Lernens 8), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, ²1993 [1991].
- BALDERMANN, Ingo, *Einführung in die biblische Didaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996.
- BAUMERT, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson/ KLUGE, Jürgen/ REISCH, Linda (Hgg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002, 100-150.
- BEER, Peter, *Kinderfragen als Wegmarken religiöser Erziehung. Ein Entwurf für religionspädagogisches Arbeiten im Elementarbereich*. (Benediktbeurer Studien 10), München: Don Bosco, 2003.
- BEINTKER, Michael, Tradition VI. Dogmatisch, in: *TRE* 33 (2002), 718-724.
- BENNER, Dietrich/ BRÜGGEN, Friedhelm, Bildsamkeit/Bildung, in: BENNER, Dietrich/ OELKERS, Jürgen (Hgg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz, 2004, 174-215.
- BERG, Horst Klaus, *Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte – Modelle – Praxis*. (Calwer Taschenbibliothek 59), Stuttgart: Calwer, München: Kösel, 1997.
- BITTER, Gottfried/ ENGLERT, Rudolf, Religionspädagogik, in: WOHLMUTH, Josef (Hg.), *Katholische Theologie heute. Eine Einführung in das Studium*. Zweite, verbesserte Auflage, Würzburg: Echter, ²1995 [1990], 351-363.
- BOHNSACK, Ralf/ NENTWIG-GESEMANN, Iris/ NOHL, Arnd-Michael (Hgg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, ²2007 [2001].
- BOSCHKI, Reinhold, Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung der korrelativen Hermeneutik und Praxis, in: *KatBl* 123 (1998), 13-23.
- BRÜNING, Barbara, *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. (Philosophie und Ethik unterrichten 1), Weinheim u.a.: Beltz, 2003.
- BRÜNING, Barbara/ MARTENS, Ekkehard (Hgg.), *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*. (Philosophie und Ethik unterrichten 5), Weinheim u.a.: Beltz, 2007.
- BRUNNER, Reinhard/ ZELTNER, Wolfgang, *Lexikon zur Pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik. Entwicklungspsychologie, Lehr- und Lernpsychologie, Unterrichtspsychologie, Erziehungspsychologie, Methoden der Pädagogischen Psychologie, Methodik, Didaktik, Curriculumtheorie*. München u.a.: Ernst Reinhardt, 1980.

- BUCHER, Anton A. Religionspädagogik und Psychologie, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg/ SIMON, Werner (Hgg.), *Bilanz der Religionspädagogik*. Düsseldorf: Patmos, 1995, 119-136.
- BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), „*Mittendrin ist Gott*“. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*. (Jahrbuch für Kindertheologie 1, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2002.
- BUCHER, Anton A., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: DERS. u.a. (Hgg.), „*Mittendrin ist Gott*“. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*. (Jahrbuch für Kindertheologie 1, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2002, 9-27.
- BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), „*Im Himmelreich ist keiner sauer*“. *Kinder als Exegeten*. (Jahrbuch für Kindertheologie 2, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2003.
- BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), „*Zeit ist immer da*“. *Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage*. (Jahrbuch für Kindertheologie 3, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2004.
- BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), „*Kirchen sind ziemlich christlich*“. *Erlebnisse und Deutungen von Kindern*. (Jahrbuch für Kindertheologie 4, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2005.
- BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), „*Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben*“. *Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*. (Jahrbuch für Kindertheologie 5, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2006.
- BUCHER, Anton A., Vorwort und Zwischenbilanz, in: DERS. u.a. (Hgg.), „*Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben*“. *Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*. (Jahrbuch für Kindertheologie 5, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2006, 7-11.
- BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), „*Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse*“. *Kinder erfahren und gestalten Spiritualität*. (Jahrbuch für Kindertheologie 6, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2007.
- BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), „*Sehen kann man ihn ja, aber anfassen...?*“. *Zugänge zur Christologie von Kindern*. (Jahrbuch für Kindertheologie 7, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2008.
- BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), *Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik*. (Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2008.
- BÜTTNER, Gerhard/ DIETERICH, Veit-Jakobus (Hgg.), *Die religiöse Entwicklung des Menschen*. Stuttgart: Calwer, 2000.
- BÜTTNER, Gerhard/ DIETERICH, Veit-Jakobus, Einleitung, in: DIES. (Hgg.), *Die religiöse Entwicklung des Menschen*. Stuttgart: Calwer, 2000, 9-26.
- BÜTTNER, Gerhard/ SCHREINER, Martin (Hgg.), „*Man hat immer ein Stück Gott in sich*“. *Mit Kindern biblische Geschichten deuten*. (Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband Teil 1: Altes Testament, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2004.
- BÜTTNER, Gerhard/ BUCHER, Anton A., Kindertheologie – Eine Zwischenbilanz, in: *ZPT* 57 (2005), 35-46.
- BÜTTNER, Gerhard/ SCHREINER, Martin (Hgg.), „*Man hat immer ein Stück Gott in sich*“. *Mit Kindern biblische Geschichten deuten*. (Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband Teil 2: Neues Testament, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2006.
- BÜTTNER, Gerhard/ SCHREINER, Martin (Hgg.), „*Manche Sachen glaube ich nicht*“. *Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen*. (Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2008.
- BURRICHTER, Rita, Lebensgeschichtliche Perspektiven ernst nehmen: fachdidaktische Anfragen einer Feministischen Religionspädagogik, in: *RpB* 43 (1999), 13-24.
- COLLMAR, Norbert, *Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004.
- COMENIUS-INSTITUT MÜNSTER (Hg.), *Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E. Gütersloh*. Gütersloh: Gütersloher, 1993.
- DENZ, Hermann (Hg.), *Die europäische Seele. Leben und Glauben in Europa*. Wien: Czernin, 2002.

- DRESSLER, Bernhard, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2006.
- DRESSLER, Bernhard, Bildung und Religion. Welterschließung als Unterscheidungsvermögen, in: GUTTENBERGER, Gudrun/ HUSMANN, Bärbel (Hgg.), *Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007, 15-30.
- DRESSLER, Bernhard, Religiöse Bildung und funktionale Ausdifferenzierung, in: BÜTTNER, Gerhard/ SCHEUNPFLUG, Annette/ ELSENBAST, Volker (Hgg.), *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann*. (Schriften aus dem Comenius-Institut 18), Berlin: Lit, 2007, 130-140.
- EBERTZ, Michael N., *Kirche im Gegenwind. Zum Umbruch der religiösen Landschaft*. Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 1997.
- ENGLERT, Rudolf, Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess, in: *KatBl* 113 (1988), 159-169.
- ENGLERT, Rudolf, Dimensionen religiöser Pluralität, in: SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, RPG 1), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 2002, 17-50.
- ENGLERT, Rudolf, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, RPG 1), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 2002, 89-106.
- ENGLERT, Rudolf, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. (Praktische Theologie heute 82), Stuttgart: Kohlhammer, 2007.
- ENGLERT, Rudolf, Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: SAJAK, Clauß Peter (Hg.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*. (Religionsdidaktik konkret 2), Berlin: Lit, 2007, 9-28.
- ENGLERT, Rudolf, Was sich im Religionsunterricht lernen lässt, in: *KatBl* 134 (2009), 50-58.
- ERIKSON, Erik H., *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- FREESE, Hans-Ludwig, *Kinder sind Philosophen*. Weinheim u.a.: Quadriga u.a., ⁶1996 [1989].
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“. Das Karlsruher Projekt und seine Konsequenzen, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2007), H. 2, 7-26.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer 2007.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra/ REIß, Annike, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, in: *KatBl* 134 (2009), 97-102.
- FRIESL, Christian/ KROMER, Ingrid/ POLAK, Regina (Hgg.), *Lieben – Leisten – Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich*. Wien: Czernin, 2008.
- FRIESL, Christian/ POLAK, Regina/ HAMACHERS-ZUBA, Ursula, *Die Österreicher/ -innen. Wertewandel 1990-2008*. Wien: Czernin, 2009.
- FRISCHMANN, Bärbel, Philosophieren mit Kindern. Theoretische Grundlagen, Konzepte, Defizite, in: *DZPhil* 46 (1998), 319-334.
- GABRIEL, Karl, Tradition VIII. Praktisch-theologisch, in: *LThK* ³ 10 (2001), 158f.
- GLASER, Barney G./ STRAUSS, Anselm L., *Grounded theory*. (Aus dem Amerikanischen von PAUL, Axel T.) 2., korrigierte Auflage, 1. Nachdruck, Bern u.a.: Huber, ²2008 [1998].
- GOßMANN, Klaus/ METTE, Norbert, Lebensweltliche Erfahrung und religiöse Deutung. Ein religionspädagogisch-hermeneutischer Zugang, in: COMENIUS-INSTITUT MÜNS-

- TER (Hg.), *Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E.* Gütersloh: Gütersloher, 1993, 163-175.
- GOßMANN, Klaus, Identität und Verständigung. Aufgaben und Probleme einer am Subjekt orientierten Religionspädagogik, in: *EvErz* 49 (1997), 252-265.
- GOßMANN, Klaus, Hermeneutik der Aneignung, Hermeneutik der Vermittlung, in: METTE, Norbert/ RICKERS, Folkert (Hgg.), *Lexikon der Religionspädagogik.* (LexRP), Band 1, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2001, 820-823.
- GRÜNDUNGSSTUDIENKOMMISSION DER KIRCHLICHEN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE IN WIEN, *Curriculum des Lehrgangs „Theologisieren und Philosophieren mit Kindern“ (unter 60 ECTS).* (Jahrgang 2007 Nr. 5, GZ 5/2007, ausgegeben 6. Sept. 2007), in: http://www.kphvie.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/2007-07-07_Theol__u-_Phil_mit_KK-Lehrgang.pdf [abgerufen am 07.09.2009].
- HANSBERGER, Andreas, Tradition, in: FRANZ, Albert/ BAUM, Wolfgang/ KREUTZER, Karsten, (Hgg.), *Lexikon philosophischer Grundbegriffe der Theologie.* Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 2003, 413f.
- HÄRLE, Wilfried, Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), „Zeit ist immer da“. *Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage.* (Jahrbuch für Kindertheologie 3, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2004, 11-27.
- HASSELHORN, Marcus, Was ist Lernen?, in: *KatBl* 134 (2009), 122-129.
- HEIL, Stefan/ ZIEBERTZ, Hans-Georg, Pluralität und Pluralismus, in: BITTER, Gottfried u.a. (Hgg.) *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe.* (NHRPG), München: Kösel 2002, 270-274.
- HEMEL, Ulrich, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie.* (Regensburger Studien zur Theologie 38), Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 1988.
- HILGER, Georg, Jugendliche und ihre Religiosität. Individualisierung und Pluralisierung als religionsdidaktische Herausforderung, in: PETRI, Heinrich u.a. (Hgg.), *Glaubensvermittlung im Umbruch. Festschrift für Bischof Manfred Müller.* Regensburg: Pustet 1996, 343-357.
- HILGER, Georg/ ROTHGANGEL, Martin, Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung, in: *RpB* 42 (1999), 49-65.
- HILGER, Georg/ KROPAČ, Ulrich/ LEIMGRUBER, Stephan, Konzeptionelle Entwicklungslinien, in: DIES. (Hgg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf.* München: Kösel, ⁴2007 [2001], 42-66.
- HOSSFELD, Frank-Lothar/ ZENGER, Erich, *Die Psalmen I. Psalm 1-50.* (NEB), Würzburg: Echter, 1993.
- HOSSFELD, Frank-Lothar/ ZENGER, Erich, *Psalmen 51-100.* (HThK-AT), Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 2000.
- HULL, John M., *Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende.* (Aus dem Englischen übersetzt von DENZEL, Sieglinde/ NAUMANN, Susanne; mit einem Vorwort von SCHWEITZER, Friedrich), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1997.
- INSTITUTE FOR THE ADVANCEMENT OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN (IAPC), in: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/> [abgerufen am 08.07.2009].
- JASPERS, Karl, *Einführung in die Philosophie.* München: Piper, 1971.
- JOHNSON, Allan G., *The Blackwell Dictionary of Sociology. A User's Guide to Sociological Language.* Malden u.a.: Blackwell Publishers, ²2000 [1995].
- KAUFMANN, Franz-Xaver, Pluralismus, kirchlicher, in: RUH, Ulrich/ SEEBER, David/ WALTER, Rudolf (Hgg.), *Handwörterbuch religiöser Gegenwartsfragen.* Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 1986, 352-357.
- KINDER, Annette, Lerntheorien, in: PAWLIK, Kurt (Hg.), *Handbuch Psychologie. Wissenschaft – Anwendung – Berufsfelder.* Heidelberg: Springer, 2006, 465-475.
- KLEMM, Nicole/ HOLZ, Oliver, Theoretische Ansätze des Philosophierens mit Kindern, in: BOLZ, Martin (Hg.), *Philosophieren in schwierigen Zeiten.* (Philosophie in der Schule 4), Münster u.a.: Lit, 2003, 173-185.

- KLIEME, Eckhard u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, in: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [abgerufen am 13.06.2009].
- KÖPPL, Waltraud, *Im Anfang war die Frage. Zur Problematik des „Philosophierens mit Kindern“ im Religionsunterricht der Grundschule*. (Dipl.-Arb.), Universität Wien, 2005.
- KORING, Bernhard, Philosophieren mit Kindern – Grundbegriffe, Methoden und Perspektiven, in: BOLZ, Martin, *Philosophieren in schwieriger Zeit*. (Philosophie in der Schule 4), Münster u.a.: Lit, 2003, 159-171.
- KRAFT, Friedhelm, „Theologisieren mit Kindern“ – ein neues didaktisches Leitbild für den Religionsunterricht der Grundschule?, in: *Theologische Beiträge* 35 (2004), 81-91.
- KRAFT, Friedhelm/ SCHREINER, Martin, Zehn Thesen zum didaktisch-methodischen Ansatz der Kindertheologie, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2007), H. 1, 21-24.
- KUNZE-BEIKÜFNER, Angela, Kindertheologie im Elementarbereich, in: *RPP* 34 (2009), H.2, RPA, Landshut, 2009.
- LACHNIT, Harald, Elementare Lernprozesse, in: PAWLIK, Kurt (Hg.), *Handbuch Psychologie. Wissenschaft – Anwendung – Berufsfelder*. Heidelberg: Springer, 2006, 161-177.
- LANGER, Wolfgang, Religionsunterricht als Dienst am Menschen. Antrittsvorlesung an der Theologischen Fakultät Wien, in: *CpB* 93 (1980), 203-211.
- LANGER, Wolfgang, Der unbekanntete Gott – ganz nahe. Hermeneutik des Lebens als religionspädagogisches Prinzip, in: *ÖRF* 10 (2000), 10-14.
- LEIMGRUBER, Stephan, *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel, 2007.
- LIPMAN, Matthew, *Pixie*. (Übersetzt und herausgegeben von CAMHY, Daniela G.), Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 1986 [amerikanisch 1981].
- LIPMAN, Matthew/ SHARP, Ann Margaret, *Handbuch zu Pixie*. (Übersetzt und herausgegeben von CAMHY, Daniela G.), Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 1986 [amerikanisch 1982].
- LIPMAN, Matthew, Über den philosophischen Stil von Kindern, in: MARTENS, Ekkehard/ SCHREIER, Helmut (Hgg.), *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. (Übersetzung aus dem Amerikanischen von BRÜNING, Barbara), Heinsberg: Dieck, 1994, 108-122.
- LOHAUS, Arnold/ LIßMANN, Ilka, Spezielle Entwicklungspsychologie: Kognition und Kompetenzen, in: PAWLIK, Kurt (Hg.), *Handbuch Psychologie. Wissenschaft - Anwendung - Berufsfelder*. Heidelberg: Springer, 2006, 293-304.
- LOHFINK, Gerhard, *Jetzt verstehe ich die Bibel. Ein Sachbuch zur Formkritik*. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk, ¹²1983 [1973].
- LUTHER, Henning, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*. Stuttgart: Radius 1992.
- MARTENS, Ekkehard, *Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*. Hannover: Schroedel, 1990.
- MARTENS, Ekkehard, *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. (Universal-Bibliothek 9778), Stuttgart: Reclam, 1999.
- MARTENS, Ekkehard, Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, in: BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), *„Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern*. (Jahrbuch für Kindertheologie 4, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2005, 12-28.
- MATTHEWS, Gareth B., Mit Kindern über die Welt nachdenken. Philosophie als vernunftgemäße Rekonstruktion kindlichen Fragens, in: MARTENS, Ekkehard/ SCHREIER, Helmut (Hgg.), *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg: Dieck, 1994, 25-34.
- MATTHEWS, Gareth B., *Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*. (Aus dem Amerikanischen von KOCH, Claus), Weinheim u.a.: Quadriga u.a., 1995 [amerikanisch 1994].

- MEAD, George Herbert, *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. (Mit einer Einleitung herausgegeben von MORRIS, Charles W., Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 28), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973 [1968].
- MENDL, Hans, Kinder, Gott und das Leid, in: DERS./ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, Ludger/ STINGLHAMMER, Hermann (Hgg.), *Wo war Gott, als er nicht da war?* (Glauben und Leben 33), Münster: Lit 2006, 61-105.
- MENZE, Clemens, Bildung, in: SPECK, Josef/ WEHLE, Gerhard (Hgg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Band 1, München: Kösel, 1970, 134-184.
- METTE, Norbert, *Religionspädagogik*. (Patmos- Paperback), Düsseldorf: Patmos, 2006 [1994].
- METZ, Johann Baptist, *Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*. In Zusammenarbeit mit REIKERSTORFER, Johann, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 2006.
- MÜLLER, Peter, Grundprobleme (theologischer) Hermeneutik, in: DERS./ DIERK, Heidrun/ MÜLLER-FRIESE, Anita, *Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik*. Stuttgart: Calwer, 2005, 20-41.
- NIPKOW, Karl Ernst, Pluralität, Pluralismus, in: METTE, Norbert/ RICKERS, Folkert (Hgg.), *Lexikon der Religionspädagogik*. (LexRP), Band 2, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2001, 1520-1525.
- OBERTHÜR, Rainer, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*. (Unter Mitarbeit von MAYER, Alois), München: Kösel, 1995.
- OBERTHÜR, Rainer, *Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht*. (Unter Mitarbeit von MAYER, Alois), München: Kösel, 1998.
- OBERTHÜR, Rainer, *Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen*. München: Kösel, 2000.
- OSER, Fritz/ GMÜNDER, Paul, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*. Zweite, überarbeitete Auflage, Gütersloh: Gütersloher, ⁴1972 [1984].
- OTTO, Gert/ DÖRGER, Hans Joachim/ LOTT, Jürgen, *Neues Handbuch des Religionsunterrichts*. 4. Auflage des vollständig überarbeiteten und neu herausgegebenen „Handbuch des Religionsunterrichts“, Hamburg: Furcher, ²1988 [1964].
- PEMSEL-MAIER, Sabine, Kindertheologie im Religionsunterricht: Lehrkräfte in ihrer theologischen, religionspädagogischen und didaktischen Kompetenz fördern, in: *karlsruher pädagogische beiträge* 73 (2010), 27-37.
- PEMSEL-MAIER, Sabine, Theologie für Kinder?! Glaubensinhalte beim theologisieren zur Sprache bringen, in: *KatBl* 135 (2010), 213-219.
- PEMSEL-MAIER, Sabine, „Wir glauben immer daran, wenn einer aus unserer Familie stirbt, dass er dann auf den Boden kommt und als Schutzengel auf uns aufpasst“. Medien-, Volks- und Familientheologie als Quelle der Theologie von Kindern, in: MÜLLER, Peter /RALLA, Mechthild (Hgg.), *Alles Leben hat ein Ende. Philosophische und theologische Gespräche mit Kindern*, (im Erscheinen).
- PEMSEL-MAIER, Sabine, Kinder-Eschatologie in Polaritäten: Himmel und Hölle, Engel und Teufel, in: MÜLLER, Peter /RALLA, Mechthild (Hgg.), *Alles Leben hat ein Ende. Philosophische und theologische Gespräche mit Kindern*, (im Erscheinen).
- PEMSEL-MAIER, Sabine, Theologie für Kinder? Anstöße zu einer bislang wenig beachteten Dimension der Kindertheologie, in: KRAFT, Friedhelm (Hg.), *Kompetenzen fürs Theologisieren*. (Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, (im Erscheinen).
- PESCH, Otto Hermann, *Katholische Dogmatik aus ökumenischer Erfahrung*. Band 1, Teilband 1/2, Ostfildern: Matthias Grünewald, 2008.
- PEUKERT, Helmut, Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: PLEINES, Jürgen-Eckardt (Hg.), *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1987, 69-80.

- PEUKERT, Helmut, Praxis universaler Solidarität. Grenzprobleme im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Theologie, in: SCHILLEBEECKX, Edward (Hg.), *Mystik und Politik. Theologie im Ringen um Geschichte und Gesellschaft*. Mainz: Matthias Grünewald, 1988, 172-185.
- PIAGET, Jean, *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. (Mit einer Einführung von AEBLI, Hans. Die Übersetzung besorgten SANDBERGER, Johann-Ulrich/ THIRION, Christiane/ WUNBERG, Hanne-Lore), Stuttgart: Klett, 1974 [französisch 1950].
- PIAGET, Jean, *Psychologie der Intelligenz*. (Mit einer Einführung von AEBLI, Hans), Nachdruck nach der 6. Auflage 1974, in der vollständig überarbeiteten Übersetzung der 2. Auflage, München: Kindler, 1976 [französisch 1947].
- PIAGET, Jean, *Das Weltbild des Kindes*. (Mit einer Einführung von AEBLI, Hans. Die Übersetzung besorgte BERNARD, Luc), Stuttgart: Klett-Cotta, 1978 [französisch 1926].
- POLAK, Regina, *Religion kehrt wieder. Handlungsoptionen in Kirche und Gesellschaft*. Ostfildern: Schwabenverlag, 2006.
- POPP, Walter, Neugier, produktive Verwirrung und Nachdenklichkeit, in: MARTENS, Ekkehard/ SCHREIER, Helmut (Hgg.), *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg: Dieck, 1994, 47-60.
- PORZELT, Burkard, Individualisierte Religiosität, in: BITTER, Gottfried u.a. (Hgg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. (NHRPG), München: Kösel, 2002, 275-279.
- PORZELT, Burkard, *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009.
- RAHNER, Karl/ VORGRIMMER, Herbert, *Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums. Allgemeine Einführung – ausführliches Sachregister*. Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, ³²2005 [1966].
- REIKERSTORFER, Johann, Politische Theologie als „negative Theologie“. Zum zeitlichen Sinn der Gottesrede, in: DERS. (Hg.), *Vom Wagnis der Nichtidentität. Johann Baptist Metz zu Ehren*. (Religion – Geschichte – Gesellschaft, Fundamentaltheologische Studien 11), Münster: Lit, 1998, 11-49.
- REIß, Annike, Was wissen wir wirklich? Jugendliche für eine mehrdimensionale Wirklichkeitsdeutung sensibilisieren, in: *forum religion* 2/2009, 24-28.
- RIEGEL, Ulrich, Freiarbeit, in: HILGER, Georg/ KROPAČ, Ulrich/ LEIMGRUBER, Stephan (Hgg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München: Kösel, ⁴2007 [2001], 479-488.
- RÖSEL, Martin, Tradition I. Altes Testament, in: *TRE* 33 (2002), 689-693.
- ROTHGANGEL, Martin/ HILGER, Georg, Schüler, Schülerorientierung, in: METTE, Norbert/ RICKERS, Folkert (Hgg.), *Lexikon der Religionspädagogik*. (LexRP), Band 2, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2001, 1932-1938.
- RUDGE, Linda, Standards und Standardisierung im Religionsunterricht 1993-2003: Eine besondere englische Erfahrung?, in: *ZPT* 56 (2004), 213-226.
- SACHAU, Rüdiger, Individueller Synkretismus als Lebensform moderner Religiosität. Westliche Reinkarnationsvorstellungen im Kontext neuzeitlichen Christentums, in: FECHTNER, Kristian/ HASPEL, Michael (Hgg.), *Religion in der Lebenswelt der Moderne*. Stuttgart: Kohlhammer, 1998, 67-87.
- SAJAK, Clauß Peter (Hg.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*. (Religionsdidaktik konkret 2), Berlin: Lit, 2007.
- SCHAUB, Horst/ ZENKE, Karl G., Bildung, in: DIES. (Hg.), *Wörterbuch zur Pädagogik*. München: dtv, 1995, 74f.
- SCHLUß, Henning, Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln, in: *ZPT* 57 (2005), 23-35.
- SCHLUß, Henning, Kindertheologische Differenzierungen – Zwei Fragen zur Kindertheologie, in: BUCHER, Anton A. (Hg.), *„Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“*. *Kinder erfahren und gestalten Spiritualität*. (Jahrbuch für Kindertheologie 6, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2008, 21-24.

- SCHMIDBAUER, Wolfgang, *Psychologie. Lexikon der Grundbegriffe*. Neu bearbeitete Ausgabe, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1997 [1991].
- SCHNÄDELBACH, Herbert, Philosophie, in: MARTENS, Ekkehard/ DERS. (Hgg.), *Philosophie. Ein Grundkurs*. Originalausgabe, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1986 [1985], 37-76.
- SCHRÖDER, Bernd, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 2 (2003), H. 2, 95-115.
- SCHULZ VON THUN, Friedemann, *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Sonderausgabe, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 2006 [1981].
- SCHWARZ, Elisabeth E., „Philosophieren und Theologisieren mit Kindern“. Ein Akademiengang besonderer Art, in: BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), *„Im Himmelreich ist keiner sauer“: Kinder als Exegeten*. (Jahrbuch für Kindertheologie 2, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2003, 203-206.
- SCHWARZ, Elisabeth E., Philosophieren mit Kindern – ein sinnvoller didaktischer Ansatz in der Schule?, in:
http://kompetenz.kphvie.at/fileadmin/dateien/grundschul/schwerpunkt/fachdid_themenber/Was_ist_Kinderphilosophie.pdf [abgerufen am 11.09.2008].
- SCHWARZ, Elisabeth E., Philosophieren und Theologisieren mit Kindern – Ein Akademiengang, in: BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“: Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*. (Jahrbuch für Kindertheologie 5, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2006, 173-181.
- SCHWEITZER, Friedrich, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2000.
- SCHWEITZER, Friedrich, u.a. (Hgg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, RPG 1), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 2002.
- SCHWEITZER, Friedrich, Schule und Religionsunterricht, in: DERS. u.a. (Hgg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, RPG 1), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 2002, 159-171.
- SCHWEITZER, Friedrich, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), *„Im Himmelreich ist keiner sauer“: Kinder als Exegeten*. (Jahrbuch für Kindertheologie 2, JaBuKi), Stuttgart: Calwer, 2003, 9-18.
- SCHWEITZER, Friedrich, Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern, in: *ZPT* 57 (2005), 46-53.
- SCOTT, John/ MARSHALL, Gordon (Hgg.), *A Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press, 2005 [1994].
- SENAT DER UNIVERSITÄT WIEN, *Curriculum für das Bachelorstudium Katholische Religionspädagogik an der Universität Wien*. (gültig ab 1.10.2008 – geringfügig geändert per 1.10.2009), in:
http://ssc-kaththeologie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_kath/Studienplaene_UG/Curriculum_RP_Bachelor_2008_-_Novelle_2009.pdf [abgerufen am 01.09.2009].
- SENAT DER UNIVERSITÄT WIEN, *Studienplan für das Diplomstudium Katholische Fachtheologie an der Universität Wien*. (gültig ab 1.10.2008 – geringfügig geändert per 1.10.2009), in:
http://ssc-kaththeologie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_kath/Studienplaene_UG/Studienplan_FT_2008_-_Novelle_2009.pdf [abgerufen am 01.09.2009].
- VALENTIN, Joachim, Pluralismus, in: FRANZ, Albert/ BAUM, Wolfgang/ KREUTZER, Karsten, (Hgg.), *Lexikon philosophischer Grundbegriffe der Theologie*. Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 2003, 316f.
- VENUGOPAL, C. N., Pluralism, in: SWATOS, William H. Jr. (Hg.), *Encyclopedia of Religion and Society*. New Delhi u.a.: Alta Mira Press, 1998, 364-366.

- WALDMANN, Michael R./ von SYDOW, Momme, Wissensbildung, Problemlösen und Denken, in: PAWLIK, Kurt (Hg.), *Handbuch Psychologie. Wissenschaft – Anwendung – Berufsfelder*. Heidelberg: Springer, 2006, 217-229.
- WATZLAWICK, Paul/ BEAVIN, Janet/ JACKSON, Don, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 11., unveränderte Auflage, Bern: Huber, ¹¹2007 [1969].
- WEGENAST, Klaus, Tradition VII. Praktisch-theologisch, in: *TRE* 33 (2002), 724-732.
- WIEDENHOFER, Siegfried, Theologie, in: *LThK* ³ 9 (2000), 1435-1444.
- WIEDENROTH-GABLER, Ingrid, Bildungsstandards und religiöse Grundbildung als hochschuldidaktische Aufgabe, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 3 (2004), H. 1, 3-17.
- ZENGER, Erich, Das Buch der Psalmen, in: DERS. u.a. (Hgg.), *Einleitung in das Alte Testament*. Siebte, durchgesehene und erweiterte Auflage mit einem Grundriss der Geschichte Israels von FREVEL, Christian (Kohlhammer Studienbücher Theologie 1,1), Stuttgart: Kohlhammer, ⁷2008 [1995], 348-370.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg, Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik, in: *RpB* 45 (2000), 27-42.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg, Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, RPG 1), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 2002, 51-74.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, RPG 1), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 2002, 121-143.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg/ KALBHEIM, Boris/ RIEGEL, Ulrich, *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, RPG 3), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 2003.
- ZOLLER, Eva, *Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen*. (Herder Spektrum 4344), Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 1995.
- ZOLLER-MORF, Eva, *Philosophische Reisen. Mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn*. (Herder Spektrum 4871), Freiburg im Breisgau u.a.: Herder, 2000 [1998].
- ZULEHNER, Paul M./ HAGER, Isa/ POLAK, Regina, *Kehrt die Religion wieder? Religion im Leben der Menschen 1970-2000. Band 1: Wahrnehmen*. Ostfildern: Schwabenverlg, 2001.
- ZULEHNER, Paul M./ POLAK, Regina, Von der „Wiederkehr der Religion“ zur fragilen Pluralität, in: FRIESL, Christian/ POLAK, Regina/ HAMACHERS-ZUBA, Ursula, *Die Österreicher/ -innen. Wertewandel 1990-2008*. Wien: Czernin, 2009, 157-206.
- http://ktf.univie.ac.at/site/article_list.siteswift?do=all&c=gotosession&d=site%2Fpt%2Flehre%2Fstudieninformation [abgerufen am 25.04.2010].

Im Zuge des Bologna-Prozesses wurden an der Universität Wien die Studienpläne der katholischen Theologie umgestellt. Nun weisen die neuen Studienpläne die Lehrveranstaltung „Philosophisch und theologisch denken“ als Pflicht- bzw. Wahlpflichtseminar aus. Dabei sollen Studierende, die künftig in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen arbeiten werden (Schule, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit, Erwachsenenbildung), in ihren Kompetenzen gestärkt werden, das eigenständige philosophische und theologische Denken von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu fördern und zu begleiten. Die Studie entwirft ein entsprechendes Lehrveranstaltungscurriculum, wobei sie die Bedingungen heutigen Lehrens und Lernens (religiöse und weltanschauliche Pluralität) ernst nimmt und die Forschungsergebnisse der Kinderphilosophie sowie Kinder- und Jugendtheologie im Kontext der Allgemeinbildung bespricht.