

Handbuch Theologisieren mit Kindern

Handbuch

Theologisieren mit Kindern

Herausgegeben von Gerhard Büttner,
Petra Freudenberger-Lötz, Christina Kalloch
und Martin Schreiner

Calwer Verlag Stuttgart / Kösel-Verlag München

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7668-4313-5 (Calwer)

ISBN 978-3-466-37121-1 (Kösel)

© 2014 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart
und Kösel-Verlag, München, in der Verlagsgruppe Random House GmbH
Alle Rechte vorbehalten.

Wiedergabe, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung der Verlage.

Satz und Herstellung: Karin Class, Calwer Verlag

Grafiken: Rainer E. Rühl, Alsheim

Umschlaggestaltung: Karin Sauerbier, Stuttgart

Druck und Verarbeitung: Kösel GmbH & Co. KG, Altusried-Krugzell

Internet: www.calwer.com; www.koesel.de

E-mail: info@calwer.com

Inhalt

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

Grundlagen

Kindertheologie – Kinderphilosophie	13
Theologisieren mit Kindern – zwischen Empathie und Strukturierung	19
Theologisieren mit Kindern und Kompetenzerwerb	26
Liturgische Elemente und Theologisieren mit Kindern	32
Nichtchristliche Religionen	40
Theologisieren in heterogenen Lerngruppen	44

Methoden

Godly Play im Theologisieren mit Kindern	51
Mit Bilder- und Kinderbüchern theologisieren	58
Mit Geschichten theologisieren	64
Theologische Gespräche führen	69
Arbeit mit Kurzfilmen	76
Mit Bildern theologisieren	79
Biblische Egli-Erzählfiguren	85
Mit Liedern theologisieren	87
Mit Bodenbildern und Legematerialien theologisieren	91

Themen

Abendmahl / Eucharistie	97	Gotteserkenntnis	243
Abraham-Geschichten	102	Gottes Fürsorge / Providentia	249
Advent	106	Gottesname(n)	253
Angst / Mut	109	Gutes Tun / Gute Werke.	257
Armut / Reichtum	114		
Auferstehung	120	Heil / Heilung.	262
		heilig / profan.	267
Befreiung	126	Heilige	270
Bekenntnis / Glaubensbekenntnis. .	130	Heilige Schrift	274
Berufung / Nachfolge	133	Heiliger Geist / Pfingsten.	279
Beten / Gebet	138	Himmel	284
Biblische Symbole und Bilder	145	Hölle, Teufel und das Böse	288
Bund.	151		
Buße	155	Ich-bin-Worte.	295
Bußsakrament	160	Islam.	300
David	166	Jakob und Esau	304
		Jesus (Christus)	310
Engel	170	Jesusgeschichten	321
Erlösung.	175	Johannes der Täufer.	327
Erntedank.	180	Jona	330
Evangelium und Gesetz.	182	Josefserzählung	335
		Judentum	340
Fasten / Fastenzeit	188		
Feste / Feiern	191	Kain und Abel	344
Freier / unfreier Wille	195	Kirche.	350
Gebote	199	Leid / Trauer.	356
Gerechtigkeit	203		
Glaube – glauben	208	Maria	360
Gleichnisse Jesu	214	Maria Magdalena	363
Glück	217	Martin Luther.	366
Gnade.	221	Mose.	371
Gott	226		
Gott als Begleiter	234	Nächstenliebe.	376
Gottesdienst(e)	239		

Ostern	381	Sonntag	459
Paradies	386	Sünde	463
Passion	389	Taufe	472
Petrus	396	Theodizee	479
Psalmen (Klage, Lob, Trost)	400	Tod / Sterben	483
Rechtfertigung	407	Trinität	487
Reich Gottes	412	Turmbauerzählung	495
Religion und Religionen	417	Vaterunser	499
Schöpfung	424	Weihnachten	505
Schuld	432	Wiederkunft Christi	513
Segen	439	Wissen	521
Seligpreisungen	445	Wunder / Wundergeschichten	528
Sinn / Kontingenz	449	Zeit	536
Sintflut / Noah	453		
Die Autorinnen und Autoren	541		

Einleitung

Kindertheologie ist ein erfolgreiches religionsdidaktisches Konzept: Der Begriff taucht seit längerem in den Curricula für den Elementar- und Primarbereich auf. Es gibt dazu zahlreiches methodisch-didaktisches Material und viele Kolleg/innen versuchen, das Theologisieren mit Kindern oder zumindest Elemente davon zu praktizieren. Kindertheologie ist Studieninhalt in religionspädagogischen Lehrveranstaltungen, in Schulbüchern (Spuren lesen 1/2 und 3/4) und im Rahmen von Lehrerfortbildungen. Dabei geht es neben dem Erwerb von theologischen Kenntnissen und methodischen Anregungen nicht zuletzt um das Erlernen und Einüben einer dem Theologisieren mit Kindern gemäßen Haltung. Die Ergebnisse der Kasseler Forschungswerkstatt zur Kindertheologie zeigen, dass dies in der Regel recht gut gelingt. Schwierigkeiten ergeben sich dort, wo kindliches Fragen und Antworten theologische Felder berührt, die die Unterrichtenden nicht kennen. Die Reaktion reicht dann vom Übergehen der Schülerbeiträge bis zum Insistieren auf einer bestimmten Antwort oder dem kommentarlosen Neben-einanderstehen-Lassen der verschiedenen Beiträge. Untersuchungen haben gezeigt, dass solch unterrichtliches Unvermögen zu einem erheblichen Teil daher rührt, dass – durchaus vorhandenes – theologisches Wissen in den Köpfen der Unterrichtenden nicht in einer Art und Weise vorliegt, die ein angemessenes Reagieren in den angesprochenen Situationen ermöglicht. Damit wird aber auch klar, dass die bloße Steigerung theologischen Wissens bei den Lehrenden allein noch nicht ausreicht, um den Unterricht im Hinblick auf das Theologisieren mit Kindern zu verbessern.

Das Verdienst kindertheologischer Forschungen liegt auch darin, dass es inzwischen eine große Zahl von Untersuchungen gibt, die sehr präzise beschreiben, wie theologische Inhalte von Schüler/innen unterschiedlicher Altersstufen rezipiert und verarbeitet werden. So ist inzwischen einhelliges Ergebnis, dass Kinder im Hinblick auf die Christologie eher an den klassischen Fragen etwa zur Göttlichkeit Jesu oder seinem Verhältnis zu Gott-Vater interessiert sind als an den Details des »historischen Jesus«. Für die Lehrperson bedeutet dies, dass es nicht darauf ankommt, die Formel des Konzils von Chalzedon zu den Naturen Jesu auswendig zitieren zu können – obgleich das kein Schaden ist –, sondern zu wissen, wie Kinder sich dieser Thematik stellen.

Was können Lehrer/innen – gerade auch solche in der Ausbildung – tun, um kindertheologische Kompetenzen zu erwerben? Die Herausgeber/innen dieses Handbuches stellen sich vor, dass es für die Lehrpersonen möglich sein sollte, zu der Fülle der Themen, die in den Lehrplänen angesprochen werden, eine kompetente Erschließung zu finden. Die Beiträge des »Handbuchs Theologisieren mit Kindern« wollen deshalb anhand von Beispielen zeigen, wie Unterrichts- bzw. Gesprächssequenzen mit Kindern häufig mehr oder weniger direkt bezogen sind auf Topoi der theologischen Tradition, wie etwa die Frage der Naturen Jesu, die

Gottesbeweise oder die Frage des freien Willens. Nun ist es im Rahmen eines Handbuchartikels nur bedingt möglich, »große« theologische Themen ausführlich zu erläutern. Jeder Handbuch-Artikel bietet zusätzlich zu fundierten Grundinformationen eine Auswahl weiterführender Literatur. Doch wer zum Beispiel Einiges über »Sünde« weiß, der kann sich deshalb noch lange nicht vorstellen, was etwa Viertklässler/innen dazu denken. Nun gibt es in den zahlreichen Beiträgen des »Jahrbuches für Kindertheologie« und anderer religionspädagogischer Publikationen ein breites Spektrum von Untersuchungen und Erarbeitungen, wie sich theologische Schlüsselbegriffe im Denken (und Glauben) der Kinder niederschlagen. Es hat sich herausgestellt, dass es hilfreich für Unterrichtende ist, wenn sie der Fülle der logischen und assoziativen Verknüpfungen der Kinderbeiträge zu einem Thema in einer strukturierten Darstellung begegnen. Das Handbuch bietet deshalb für eine Reihe von Artikeln und Schaubilder. Für die Unterrichtenden können diese Skizzen hilfreich sein bei der didaktischen Analyse und bei der konkreten Planung der Einzelstunde. Bei der Durchführung des Unterrichts können solche Skizzen dann so etwas wie eine Landkarte für die Lehrperson bilden. Sie kann daran erkennen, welche Wege beschritten und welche noch völlig ausgespart sind.

Wichtig ist zudem, dass Lehrpersonen von den Handbuchartikeln einen Hinweis darauf erhalten, was von den Schüler/innen zu diesem Thema zu erwarten ist. Nun wäre es naiv anzunehmen, dass jede Stunde das wiedergibt, was der entsprechende Artikel vorgibt. Es geht um etwas anderes. Wenn ich als Lehrperson weiß, welche assoziativen Felder etwa beim Thema »Schöpfung« auftauchen können und wie diese zusammenhängen, dann kann ich versuchen, auch in unklar formulierten Beiträgen Anschlüsse zu den einzelnen Elementen des Schemas zu finden bzw. herzustellen. Auch sehr erfahrene Lehrer/innen werden in Unterrichtsstunden immer wieder Äußerungen begegnen, die sie bislang aus der Literatur (z.B. des Handbuches) nicht kennen. Doch mit einer oder zwei solcher Überraschungen kann man meist konstruktiv umgehen. Wenn man aber zu einem Thema nur eine einzige Deutung kennt, ist man zwangsläufig überfordert und reagiert mit Laissez-Faire (»ja, ja, ja ...«) oder fixiert die Kinder auf die eine Antwort, die man selber kennt.

Die Herausgeber/innen wünschen sich, dass der Blick in dieses Handbuch zu den jeweils einschlägigen theologischen Themen eine Selbstverständlichkeit sowohl in Studium und Weiterbildung als auch bei der konkreten Unterrichtsvorbereitung wird. Kindertheologie ist und bleibt ein angesichts der aktuellen religiösen Situation äußerst wichtiges religionsdidaktisches Konzept. Das vorliegende »Handbuch Theologisieren mit Kindern« lädt dazu ein, die bisherige »Ernte« wahrzunehmen, zu nutzen und weiterzuführen.

*Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz,
Christina Kalloch und Martin Schreiner*

Grundlagen

Kindertheologie – Kinderphilosophie

Die Wurzeln der Kindertheologie liegen im Philosophieren mit Kindern, das sich inzwischen bis in Bildungspläne von Kindergärten hinein etabliert hat (MARTENS, 15). Kinderphilosophie geht von einer eigenständigen philosophischen Kompetenz von Kindern aus, die sich im Staunen, Nachdenken und Fragen über die Welt und das Leben ausdrückt. Beim Philosophieren mit Kindern wird immer von Erfahrungen ausgegangen, die Kinder entweder selbst schon gemacht haben oder mit denen sie durch eine mögliche Identifikationsfigur konfrontiert werden. Kinderphilosophie nutzt die sokratische Fragetechnik als »Hebammenkunst«, um philosophische Gespräche mit Kindern zu führen. Im Kern geht es darum, dass Kinder eigene Vorstellungen und Fragen hervorbringen und nach Antwortmöglichkeiten suchen. Durch diese Vorgehensweise ergibt sich, dass Kinderphilosophie und Kindertheologie sowohl von ihren Methoden als auch von ihren Zielsetzungen her sehr nahe beieinander liegen. Als deckungsgleich sind sie nicht zu sehen, da vor allem in ihren jeweiligen Zielrichtungen grundlegende Unterschiede bestehen, die bewusst gemacht und ernst genommen werden müssen.

1. Philosophieren mit Kindern

Schon innerhalb der Kinderphilosophie gibt es keine »geradlinige, einfache und schlüssige« Definition dafür, was Philosophieren mit Kindern bedeutet (MICHALIK / SCHREIER, 28). Es handelt sich vielmehr um ein ganzes Bündel von unterschiedlichen Anfängen und Motiven, die zu verschiedenen Ausprägungen des Philosophierens mit Kindern geführt haben (ebd.). Nach Michalik und Schreier können vier Traditionen der Kinderphilosophie unterschieden werden. Als älteste lässt sich »P4C« (*Philosophy for Children*) benennen, die in den USA entstanden ist und ihren Ausgangspunkt in der Gründung des »Institute for the Advancement of Philosophy for Children« (1972) durch Matthew Lipman nahm. Zentrales Anliegen Lipmans war es, die Disziplin des Denkens schon im Kindesalter konsequent zu fördern. In philosophischen Gesprächen mit Kindern insistierte er darauf, dass diese ihre Aussagen begründeten und auch von anderen Gesprächsteilnehmer/innen Begründungen einforderten. Dieses konsequente Vorgehen erschien Lipman grundlegend, damit Kinder nachvollziehbare Begründungszusammenhänge zu entwickeln lernten. Er wollte damit seine Leitvorstellung von »P4C« realisieren, Schulklassen in eine »Gemeinschaft von Forschenden« zu verwandeln (MICHALIK / SCHREIER, 31).

Wenig später bildete sich ein weiterer Ansatz in der Kinderphilosophie (*»Mit Kindern philosophieren«*) heraus, der durch die Veröffentlichung des Werkes von Gareth Matthews *»Philosophy and the Young Child«* (1980) initiiert wurde. Mit ihm kommt es zu einer Zuspitzung kinderphilosophischer Prämissen. Matthews will in den von ihm dokumentierten Gesprächen mit Kindern die Analogie zwischen ihrem Denken und dem der Philosophen aufzeigen. Darüber hinaus geht er von der Annahme aus, dass Philosophie als Disziplin aus den Fragen hervorgeht, die uns seit der Kindheit beunruhigen und verfolgen und damit existentiellen Rang haben. Seine radikale Unbedingtheit in der Annahme von Kindern führt bei Matthews auch zur Ablehnung gegenüber Piagets Stufentheorien der kognitiven Entwicklung. Er sieht in ihnen die Gefahr, Begründungen zu schaffen, mit deren Hilfe Kinder als ernst zu nehmende Gesprächspartner ausgegrenzt werden könnten (MICHALIK / SCHREIER, 35f). Ein gleichberechtigtes Philosophieren mit Kindern sei unter diesen Voraussetzungen nur schwer möglich.

Eine dritte Richtung der Kinderphilosophie verbindet sich mit dem Namen Ekkehard Martens, die dieser unter Bezugnahme auf Kant *»Sich im Denken orientieren«* betitelte. Signifikant für seine Zugangsweise ist es, dass er die Philosophie und das Philosophieren mit Kindern als zwei Seiten einer Medaille begreift und damit eine unmittelbare Verbindung der Philosophie zur Kinderphilosophie herstellt. In seinem Buch *»Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie«* will er sowohl die Wechselwirkung als auch die Kontinuität zwischen den großen Philosophen und dem philosophischen Diskurs von Kindern vor Augen führen (MICHALIK / SCHREIER, 37).

Ein vierter und letzter Ansatz bildet gegenwärtig die breiteste Basis für das Philosophieren mit Kindern. Er umreißt unter dem Titel *»Nachdenken mit Kindern«* Anliegen der Kinderphilosophie in grundlegender Weise. Diese Spielart des Philosophierens mit Kindern verbindet sich daher auch nicht mehr mit großen Namen von Vertretern der Kinderphilosophie. Und sie unterscheidet sich vor allem in ihrem Verständnis der Philosophie als maßgeblicher Fachdisziplin, der sie im Verhältnis zur Kinderphilosophie keine tragende Rolle mehr zuschreibt. Denkaktivitäten von Kindern sind nicht mehr an philosophische Fragen gebunden, sondern »entspringen dem alltäglichen Nachdenkinteresse« (MICHALIK / SCHREIER, 41). Die Entkoppelung von der Philosophie führt konsequenterweise auch dazu, das Nachdenken mit Kindern vom Philosophieunterricht abzugrenzen. Vielmehr geht es in dieser Art des Philosophierens mit Kindern darum, ihr Interesse am Nachdenken zu wecken und zu fördern. Das Hauptaugenmerk wird dabei zum einen auf die Methodik gelegt und die Frage, wie Gespräche arrangiert werden können, um ihre Qualität zu verbessern. Zum anderen geht es nicht zuletzt auch darum, Alternativen zum Gespräch zu finden, um das Nachdenken mit Kindern gerade nicht auf diese Methode zu reduzieren (MICHALIK / SCHREIER, 43).

2. Das Theologisieren mit Kindern und seine Wurzeln in der Kinderphilosophie

Die Skizze kinderphilosophischer Ansätze und Anliegen verdeutlicht, dass Kinderphilosophie und Kindertheologie durchaus »Familienähnlichkeiten« aufweisen (MARTENS, 12). Beiden geht es um die von Kindern hervorgebrachte spontane Tätigkeit des Nachdenkens, welche durch entsprechende Gesprächsarrangements begleitet und gefördert werden kann. Beide trauen Kindern den eigenständigen Umgang mit philosophischen und theologischen Fragen zu und sehen sie als Subjekte von Philosophie und Theologie. Doch der Blick auf die unterschiedlichen Strömungen der Kinderphilosophie hat nicht nur gemeinsame Anliegen von Kinderphilosophie und Kindertheologie zu Tage treten lassen, zugleich werden auch Herausforderungen an beide Disziplinen und damit verbundene notwendige Klärungen bewusst.

Dazu sei grundlegend festgestellt, dass nicht jeder spontane Geistesblitz und »altkluge, von anderen aufgeschnappte Weisheiten« (MARTENS, 16) sich bereits als philosophische Äußerungen von Kindern qualifizieren. Auch im kindertheologischen Diskurs herrscht Einigkeit darüber, dass nicht alles, was Kinder von sich geben, den Namen Kindertheologie verdient. Um dem Vorwurf der Beliebigkeit zu entgehen, ist darauf zu bestehen, dass Kinder im Philosophieren wie Theologisieren nicht nur zur Reflexion des Gesagten, sondern auch zur Entwicklung einer Gesprächskultur in der Lage sein müssen. Darüber hinaus sollten sie auch das Geschehen zumindest ansatzweise als bedeutsam für ihre Bildung erfassen können (SCHWEITZER 2003b, 43).

Des Weiteren lässt sich eine ablehnende Haltung gegenüber entwicklungspsychologischen Stufenmodellen – in ihren weitreichenden Folgen wie Matthews sie formuliert – weder in anderen kinderphilosophischen Ansätzen noch im Kontext von Kindertheologie erkennen. Recht verstanden – als Modelle der Genese von geistigen Prozessen – müssen sie das Unternehmen des Philosophierens und Theologisierens mit Kindern nicht in Frage stellen, sondern können es voranbringen und unterstützen (MICHALIK / SCHREIER, 35).

Und so wie die Kinderphilosophie ihr Verhältnis zur Philosophie in ihren verschiedenen Ausrichtungen zu klären versucht hat, so hat auch die Kindertheologie ihren Bezug zur Theologie zu reflektieren. Im Rahmen des Philosophierens mit Kindern wählt der Ansatz des »*Nachdenkens mit Kindern*« eine breite Basis, indem er jegliche Denkaktivitäten von Kindern als Philosophieren qualifiziert. Auch in der Kindertheologie geht die Forderung dahin, einen weiten Theologie-Begriff zu Grunde zu legen, der sowohl das Nachdenken über Gott und den eigenen Glauben als auch explizit das Reflektieren über die christliche Botschaft als Kindertheologie versteht (RUPP, 17). An dieser Stelle wird deutlich, dass auch das Phänomen der

Kindertheologie noch einmal differenzierter zu betrachten ist. Auf Anregung von Friedrich Schweitzer hat es sich durchgesetzt, im Rahmen der Kindertheologie von Theologie *für*, *mit* und *von* Kindern zu sprechen. Die erste Dimension (Theologie *für* Kinder) ist die den meisten vertraute, da es hier vorrangig um die Elementarisierung theologischer Inhalte geht, die Kindern Aneignungsprozesse ermöglichen sollen. Die zweite Dimension (Theologie *mit* Kindern) stellt die religionspädagogische Praxis des gemeinsamen Fragens und Antwortsuchens mit Kindern in den Mittelpunkt. In der letzten Dimension (Theologie *von* Kindern) geht es schließlich darum, Äußerungen von Kindern als eigenständige theologische Reflexion zu begreifen (SCHWEITZER 2003a, 18). Diese Formen von Kindertheologie finden in ihrer Differenzierung Parallelen in der Kinderphilosophie, auch wenn sie dort nicht in derart systematischer Weise geschehen. Am stärksten ausgeprägt ist in der Praxis das Philosophieren *mit* Kindern im Sinne des oben beschriebenen »Nachdenkens mit Kindern«, in dem der klassischen Philosophie eine untergeordnete Rolle zugewiesen wird.

3. Kindertheologie und Kinderphilosophie – Unterscheidungen und Klärungen

Das spezifisch Philosophische der Kinderphilosophie beschreibt Martens als »methodisches, schrittweise gekonnteres Nachdenken über Inhalte der praktischen und theoretischen Welt- und Selbstdeutung in einer radikal offenen Haltung gegenüber neuen Einfällen und Einsichten« (MARTENS, 23). Von dieser Bestimmung her lassen sich über die genannten Gemeinsamkeiten von Kinderphilosophie und Kindertheologie hinaus grundsätzliche Unterscheidungen vornehmen. Dies betrifft vor allem jene Ausprägung von Kindertheologie, die das Nachdenken über die christliche Botschaft in den Mittelpunkt stellt. Kindertheologie in dieser Dimension thematisiert explizit religiös-christliche Inhalte, tut dies aber nicht »in einer neutralen Beobachterrolle, sondern aus einer engagierten Glaubenshaltung heraus« (ebd.). So sehr einerseits das Nachdenken mit Kindern über Grundfragen des Daseins in der Philosophie und der christlichen Religion Ähnlichkeiten aufweist, so sehr ist es andererseits in seiner Haltung gegenüber dem Gegenstand des Nachdenkens zu unterscheiden: »Während das philosophische Nachdenken in der Philosophie zu keiner inhaltlichen Sicherheit führt, beruht es in der christlichen Religion auf einer Hoffnung im Glauben, die nicht infragegestellt wird« (MARTENS, 27). Somit findet Kindertheologie in einem Kontext statt, der sie mit Wahrheitsansprüchen konfrontiert, denen sie sich zu stellen hat. Im kindertheologischen Diskurs besteht Konsens darüber, dass theologisch gesehen Wahrheit nicht einfach in der Entsprechung von Aus-

sage und Sache besteht, sondern ganz pragmatisch in der Eröffnung neuen Lebens (RUPP, 20). Aus dieser Perspektive ist zu klären, ob Aussagen von Kindern über Gott und Jesus »richtig« im Sinne der christlichen Tradition sind oder ob ihre selbst hervorgebrachten Vorstellungen christlichen Wahrheitsansprüchen widersprechen. Theologisieren mit Kindern umfasst daher immer auch das Nachdenken über den christlichen Glauben und die Weiterentwicklung kindlicher Vorstellungen. Kindertheologie muss vor diesem Hintergrund um die Voraussetzungen wissen, unter denen sie stattfindet. Gottes Offenbarwerden ist im Christentum an die Dimension der konkreten Geschichte gebunden und so bedarf es konkreter geschichtlicher Vermittlungsprozesse, um Zugang zum Glauben erlangen zu können (STRIET, 11). Wenn aber immer weniger Kinder mit dem christlichen Glauben vertraut und durch ihn geprägt sind, lernen sie ihn möglicherweise erst im Theologisieren kennen. Indem theologische Gespräche mit Kindern zu einer Erstbegegnung mit Glaubensinhalten werden, verändert sich Kindertheologie, die dann nach anderen Gestaltungsformen suchen muss (STRIET, 12). Magnus Striet wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob dann nicht vor das Projekt der Kindertheologie das der Kinderphilosophie, genauer noch der Kinderreligionsphilosophie, geschaltet werden müsste (ebd.). Dies erscheint konsequent, da Theologie voraussetzungsreicher und in ihren Antworten auf bestimmte Fragen festgelegter ist als die Religionsphilosophie (STRIET, 13).

Auf theoretischer Ebene hat innerhalb der Kindertheologie zunächst eine Klärung ihrer jeweiligen Bezugswissenschaft zu erfolgen, um das Anliegen theologischer Gespräche mit Kindern transparent zu machen und sie von der Zielrichtung der Kinderphilosophie abzugrenzen. Auf der praktischen Ebene dagegen vollzieht sich Nachdenken stets aus unterschiedlichen, aber nicht strikt getrennten Perspektiven. Martens plädiert daher dafür, in der Praxis Kinderphilosophie und Kindertheologie miteinander zu verschränken. Dies sollte gerade auch mit Blick auf den interreligiösen Dialog geschehen, für welchen philosophisch-theologische Gespräche mit Kindern eine tragfähige Basis sein könnten (MARTENS, 27). So ist eine differenzierte Wahrnehmung von Kinderphilosophie und Kindertheologie notwendig, auch wenn im praktischen Vollzug die Grenzen fließend sind, da »besonders in der Kindheit philosophische und theologische Fragen fast nahtlos ineinander übergehen« (SCHWEITZER 2003b, 24).

4. Literatur

- Martens, Ekkehard: Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, in: »Kirchen sind ziemlich christlich.« Erlebnisse und Deutungen von Kindern, JaBuKi 4, Stuttgart 2005, S. 12–28.
- Michalik, Kerstin / Schreier, Helmut: Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht, Braunschweig 2006.
- Rupp, Hartmut: Didaktik des Perspektivenwechsels. Vorüberlegungen zu »Kindertheologie« und »Theologisieren mit Kindern«, in: Christenlehre – Religionsunterricht – Praxis (CRP) 3 (2004), S. 17–21.
- Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie? In: »Im Himmelreich ist keiner sauer.« Kinder als Exegeten, JaBuKi 2, Stuttgart 2003, S. 9–18 (Schweitzer 2003a).
- Ders.: Wie viel Religion braucht der Ethik- oder Philosophieunterricht? Wie viel Philosophie braucht der Religionsunterricht? In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE) 1/2003 (Schweitzer 2003b).
- Striet, Magnus: Kindertheologie. Eine Verunsicherung, in: »Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.« Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, JaBuKi 6, Stuttgart 2007, S. 9–17.
- Zoller, Eva: Wie kommen Gedanken in meinen Kopf? In: Katechetische Blätter, 127. Jg., 2002, Heft 5, S. 341–345.

Christina Kalloch

Theologisieren mit Kindern – zwischen Empathie und Strukturierung

Das Gespräch ist das zentrale Medium der Kindertheologie. Aus dieser Aussage ergibt sich die Notwendigkeit der Differenzierung und Präzisierung. In Deutschland ist das sogenannte fragend-entwickelnde Gespräch nach wie vor das zentrale Medium von Unterricht. Es ist ein Nachkomme des *sokratischen Gesprächs*. Die Idee dahinter lautet, dass die Lehrperson, weil sie das zu verhandelnde Problem in seinen verschiedenen Facetten durchschaut, den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, auf der Grundlage eigenen Denkens schließlich auch zu der Einsicht zu gelangen, die dieser von Anfang an zur Verfügung stand. Dieses Konzept wird kritisch gesehen. Einmal ist zu fragen, ob ein Modell, das für einen Dialog mit einer oder höchstens zwei Personen ersonnen ist, auf eine ganze Klasse übertragen werden kann. Noch gravierender ist die Beobachtung, dass den Schülerinnen und Schülern im Grunde nur die Rolle zukommt, die Richtigkeiten zu finden, die die Lehrperson schon kennt. Eine kreative Findung von eigenen Lösungen ist eher nicht vorgesehen.

Wenn wir nun von der Annahme ausgehen, dass Kindertheologie den kindlichen Lösungen einen besonderen Stellenwert zumisst, dann muss die erwachsene Lehrperson davon Abstand nehmen, die Schülerinnen und Schüler zu einer *bestimmten* Problemlösung hinführen zu wollen. Das Ziel muss vielmehr darin liegen, die Vorstellungen der Kinder zu einem bestimmten Sachverhalt erst einmal umfassend wahrzunehmen und zu verstehen. In einem zweiten Schritt geht es dann um eine *Einordnung* der Kinderantworten in ein logisches Konzept – in der Regel eines, das sich an der Systematik der Theologie orientiert. Für beides bedarf es aber einer Gesprächsführung, die sich eher an den Regeln der Gesprächstherapie in der Tradition von *Rogers* orientiert – freilich mit spezifischen Modifikationen für den Unterricht. Auf dieser Basis geht es dann in einem zweiten Schritt um Strategien, die die Ergebnisse der Gespräche manifest werden lassen und so eine Ergebnissicherung ermöglichen bzw. Ansätze zur Weiterführung dokumentieren.

1. Gesprächsbeispiele

Um das Gesagte zu belegen, ziehe ich Ausschnitte aus Unterrichtsgesprächen zur Christologie von Kindern heran. In einem Forschungsprojekt hatten mehrere Kolleginnen eine Schulstunde nach demselben Muster und denselben Vorgaben gehalten (BÜTTNER 2002). Ziel des Unterrichts war es, herauszufinden, welche Vorstellungen Kinder von Jesus haben. Dabei verzichteten die Lehrpersonen ausdrücklich darauf, die Schüleräußerungen zu bewerten und auf eine (oder mehrere) richtige Antworten

zuzusteuern. Von daher kann man erwarten, hier idealtypische Formen des Theologisierungens mit Kindern anzutreffen. Die Stunden begannen mit einer dilemmatischen Geschichte, *nach der Kinder am See Genezareth spielen und wissen, dass ihre Verwandten als Fischer auf dem See sind. Es kommt ein Sturm und die Kinder überlegen, ob sie etwas tun können, z.B. Hilfe holen. Da kommt Jesus. Wie kann die Geschichte weitergehen?* Der erste Gesprächsausschnitt betrifft die Interakte vor der Präsentation der Geschichte in einer Klasse – zusammengesetzt aus Schülerinnen und Schülern der Klassen 1 und 2. Die Lehrerin möchte den Kontext klären.

L: In welchem Land lebte Jesus? Ja. Nicolai.

Nicolai: Jerusalem.

L: Jerusalem liegt auch in dem Land. Aber wie heißt denn das Land? Ist eine Stadt, Jerusalem. Ja, Florian?

Florian: Äh. Jetzt hab' ich's wieder vergessen.

L: Na, wie heißt das Land?

Ann-Kristin: Nazareth?

L: Nazareth ist eine Stadt auch in dem Land, aber eine Stadt / ein Land.

Florian: In Israel.

L.: In Israel. Jawohl. Der See Genezareth ist also ein See in Israel und an diesem Ufer des Sees, da spielten Maria und David.

Wir sehen hier eine nicht untypische Sequenz für Unterricht. Ein Faktum (im Sinne einer nicht-entscheidbaren Frage) wird den Schülerinnen und Schülern vorgelegt. Sie können darauf im Prinzip nur durch Raten antworten. Es wäre hier wohl besser gewesen zu erklären, dass es sich um einen bestimmten See in einem bestimmten Land handelt. In einer späteren Sequenz derselben Stunde erleben wir dann eher eine »theologisierende« Gesprächsführung:

L: Mhm, warum, glaubst du, dass Jesus selbst hilft? Nicolai.

Nicolai: Weil er Vaters Sohn ist.

L: Gottes Sohn, meinst du.

Nicolai: Ja.

L: Mhm. Und weswegen meinst du, dass er Gottes Sohn ist, dann kann er selbst helfen.

Nicolai: Und dann kann er zu Gott sagen, Gott, hilf den beiden, damit das Unwetter weggeht.

L: Und dann meinst du, dann hilft Gott, dass das Unwetter weggeht, mhm. René.

René: Ich meine, (dass er selbst hilft), weil er nämlich, ehm (Ach, ich hab's doch gerade noch gehabt).

L: Überlege nochmal, du hast Zeit. Du glaubst, dass er selbst hilft, hast du gesagt am Anfang.

René: Ja.

L: Und warum?

René: Weil er mit den andern schon den Fischern geholfen hat und den andern Kindern noch geholfen hat.

L: Welchen Fischern hat er denn geholfen? Was weißt du noch?

René: Wo diese Leute da auf dem See gegangen sind und wollten Fische fangen und dann keine Fische gekriegt [haben] und der Jesus hat so die Wunder gebracht, dass sie Fische fangen konnten.

In dieser Passage kann man dann gut erkennen, worauf es ankommt. Die Korrektur von »Vaters Sohn« zu »Gottes Sohn« kann man noch als direkte Korrektur sehen oder auch als Vorschlag an Nicolai zum Weiterdenken. Die folgenden Interakte sind von zuwendendem Nachfragen bestimmt, wie es für das Theologisieren bestimmend sein sollte. Dieses Verfahren führt dann auch bei René zu dem logischen Schluss, dass Jesus in dieser Geschichte wohl ähnlich handeln würde bzw. könne wie in der bekannten Bibelgeschichte.

Theoretisch fundieren lässt sich diese Art der Gesprächsführung vor allem durch die Überlegungen, die Reinhard und Anne-Marie Tausch (1991) in ihrer »Erziehungspsychologie« formuliert haben. Gegen die bestimmende Kultur des Frontalunterrichts plädierten sie für Prinzipien der Gesprächspsychotherapie im Unterricht. Diese sind geprägt durch eine annehmende Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Diese manifestiert sich in interessiertem Nachfragen und dem »Spiegeln« der Antworten, um auszudrücken, dass man sein Gegenüber verstanden hat. Dabei kommt es oft auch darauf an, zum Teil noch unausgereifte Äußerungen durch Rückfragen zu präzisieren. Das heißt, es geht nicht um das zu Recht verpönte *Lehrerecho*, das die Äußerung eines Schülers nur wiederholt, sondern um eine empathische Reaktion, die anzeigt, wie ein Schülerbeitrag verstanden wurde. TAUSCH / TAUSCH (197) geben das folgende Beispiel:

»Schüler: ›Warum müssen wir diesen Unsinn machen?«

Lehrer: ›Gefällt dir diese Aufgabe nicht?«

Schüler: ›Nein, sie scheint mir belanglos zu sein.«

Lehrer: ›Du siehst darin keinen Sinn?«

Schüler: ›Ja, ich mag keine mündlichen Berichte. Warum kann ich das nicht schriftlich machen?«

Lehrer: ›Du fühlst dich also wohler, wenn du etwas aufschreibst, als wenn du vor einer Gruppe sprichst?«

Schon dieser kleine Wortwechsel macht deutlich, worum es geht. Die Kommunikation ist nicht-direktiv und »reversibel«, d.h., der Lehrer versucht auf Augenhöhe mit dem Schüler zu kommunizieren.

Wie man eine solche *gesprächstherapeutische* Haltung beim Führen theologischer Gespräche perfekt praktizieren kann, zeigt der folgende Ausschnitt aus einer 4. Klasse zur Frage, wie Jesus heute »bei uns sein« kann.

Marvin: Der Jesus hilft ja nicht jedem einzelnen, sondern er tut allen helfen, und nicht nicht immer nur einem.

L: Aha, du meinst, der Jesus macht jetzt gar keine Unterschiede, der hilft jedem Menschen, und zwar vielleicht so, wie die Sabine es vorhin gesagt hat mit dem Glauben. [Sabine: Ach so, ja.] Ja? Passt das dazu? Kannst du es nochmal sagen?

Sabine: Ja, also dass man halt daran glauben soll. Und wenn zum Beispiel irgendjemand nicht an Jesus glaubt, dass es dann auch nicht sein kann. [Sabine nickt, Lisa flüstert: Gott liebt aber alle!]

L: Genau. Sag das noch mal, Lisa! Sag's mal lauter!

Lisa: Gott hat ja alle Kinder lieb. Also [S: alle Menschen], alle Menschen natürlich, auch wenn man nicht an Gott glaubt, dann hat er eigentlich den Menschen trotzdem lieb, weil – ich weiß nicht warum – aber ich denk mal, dass, wenn er nur die guten und die braven Kinder lieb hätte, das wäre ja dann auch gemein. Der hilft ja auch allen Leuten, also allen Menschen, und deswegen hat er alle lieb. [L: Mhm.] Und nicht, dass er dem Menschen [hilft] und dem anderen nicht.

L: Aber ich finde, das passt sehr gut zusammen. Die Sabine hat gesagt, es kommt eben auch dazu, dass jemand selber auch da dran glaubt. Genau! Also das war ein ganz wichtiger Gedanke.

TAUSCH / TAUSCH sehen es als wichtige Aufgabe von Unterricht an, nicht nur dem Gedächtnis Fakten zuzuführen, sondern »Denken zu ermöglichen« (TAUSCH / TAUSCH, 298). Dabei greifen die Schülerinnen und Schüler auf Sachverhalte zurück, »die für sie im Augenblick nicht wahrnehmbar sind« (ebd.). Sie aktualisieren dazu vorhandenes Wissen, perspektivieren es aber neu. All dies ist im obigen Beispiel erkennbar.

2. Strukturen

Dass das Theologisieren mit Kindern einer bestimmten Haltung der Lehrperson bedarf, ist das Fazit der bisherigen Argumentation. Betrachtet man Gespräche mit einer Schülergruppe über einen längeren Zeitraum, dann erkennt man, dass sich idealerweise bei Schülerinnen und Schülern wie auch bei Lehrerinnen und Lehrern ein gewisser Stil etabliert, den man mit Bourdieu als »Habitus« charakterisieren kann (BÜTTNER 2013a). Doch welcher Vorbereitungen bedarf es und welche unterrichtlichen Begleitmaßnahmen zum Gespräch sind nötig, damit die theologischen Gespräche eine gewisse Nachhaltigkeit erzeugen können? Worum es geht, möchte

ich anhand des ersten zitierten Beispiels erläutern. Nicolai spricht von Jesus als *des Vaters Sohn* und die Lehrerin korrigiert ihn auf *Gottes Sohn*. Um was geht es hier? Das Thema hat eine lebensweltliche und eine theologische Dimension. Kinder wissen – nicht zuletzt aus eigenen Erfahrungen – dass neben dem leiblichen Vater oft ein zweiter als der Lebenspartner der Mutter ins Spiel kommt. Ein Transfer auf Jesus (Heiliger Geist und Joseph) ist dann nicht selten. Diese Frage taucht dann aber auch in der christologischen Diskussion auf. Ist Jesus (nur) in der *Taufe von Gott adoptiert* worden oder ist er *eines Wesens mit dem Vater* im Sinne der Inkarnation (Fleischwerdung)? Beide Positionen wurden in der Kirchengeschichte vehement vertreten. Auch wenn sich die *Inkarnation* dogmatisch »durchgesetzt« hat, so ist die adoptianische Version eine ernsthafte Position.

Zur Vorbereitung eines Gesprächs zur obigen Thematik ist es hilfreich, wenn die Lehrperson die aufgeführten Positionen kennt. Das Problem liegt nun darin, dass die lebensweltlichen Vater-Vorstellungen sich nicht 1:1 auf die theologischen Positionen abbilden lassen, wenngleich es enge Bezüge gibt. Diese Konstellation ist die Regel bei theologischen Gesprächen mit Kindern. Es lohnt sich also, die Wissenselemente immer auch anzureichern mit den Assoziationen, die die Fragestellung auslöst. Hat man diese Begriffe, Bilder und Aussagen z.B. auf Karteikärtchen aufgeschrieben, dann kann man mit ihnen verschiedene »Cluster« bilden und über deren Bezüge zueinander nachdenken (BÜTTNER 2013b). Im konkreten Schülergespräch kommen in der Regel nur einige der geclusterten Topoi vor. Die Lehrperson kennt dann aber deren Status und weiß gegebenenfalls, in welcher Richtung weitere Impulse vonnöten sein könnten. Nach der Studie von ANNIKE REISS ist es für die Qualität theologischer Gespräche von entscheidender Bedeutung, in welchem Maße es den Unterrichtenden gelingt, die Schüleräußerungen in einem theologischen Referenzrahmen zu verorten.

3. Unterrichtliche Methoden

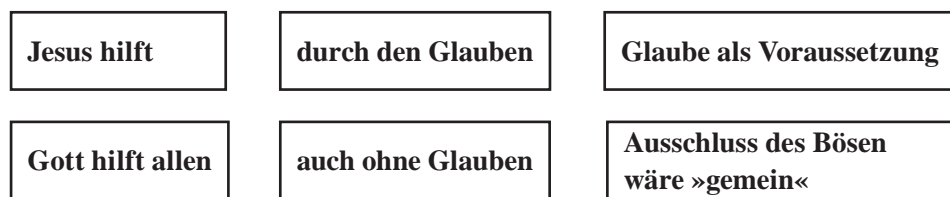
Nimmt man den zweiten Gesprächsausschnitt zur Christologie, so geht es dort um die Frage, inwieweit Jesus hilft bzw. helfen kann. Dabei spielt der Glaube eine zentrale Rolle. Von der formalen Seite ist hervorzuheben, dass die Lehrerin den Diskussionsbeitrag von Marvin dadurch erweitert, dass sie ihn mit einer früheren Äußerung von Sabine verbindet. Dieser wird erst allmählich klar, dass die Lehrerin ihren Beitrag als *wesentlich und als mit ihrer Person verknüpft* wahrgenommen hat. Dies ist die ausgeprägteste *Verstärkung*, die die Lehrerin hier erteilt. Ebenso bestärkt die Lehrperson Lisa, indem sie diese bittet, ihre kurze Bemerkung auszuführen.

Auf der inhaltlichen Ebene kommen damit zwei Argumentationsstränge vor. Marvin und Lisa machen geltend, dass Gott alle Menschen liebt (unabhängig von

ihrem Tun) und deshalb im Prinzip auch allen hilft. Sabine hebt dagegen auf die Rolle des Glaubens ab. Diese Argumentation ist doppelsinnig, was Marvin und Lisa nicht wahrnehmen. Mit dem Beginn der Pubertät bzw. der formalen Denktion wird die subjektive Wirklichkeit für die Kinder / Jugendlichen zunehmend wichtiger. Somit kann der Verweis auf den *Glauben* bedeuten, dass ein inneres Geschehen die Menschen so *stärkt*, dass sie in einer schwierigen Situation zurechtkommen. Man kann – und dies tun Marvin und Lisa – Glauben dann aber auch als eine Art Vorbedingung für Gottes bzw. Jesu Hilfe sehen: Wer nicht glaubt, dem hilft Gott nicht. In der »großen Theologie« ist diese Fragestellung nicht unbekannt – und es gibt auch dort keine einfache und eindeutige *Lösung*. Insofern kann und soll es im Religionsunterricht vordringlich erst einmal darum gehen, die Komplexität der Fragestellung wahrzunehmen und *zur Darstellung* zu bringen. Hier sind mehrere Möglichkeiten geboten. Man kann die zentralen Stichworte an der Tafel festhalten, sollte dann aber – zusammen mit den Schülerinnen und Schülern – *eine Ordnung* erarbeiten.

Einfacher ist es, wenn man die Stichworte auf Kärtchen schreibt und den Prozess durch Umgruppierungen vornimmt. Arbeitet man in einem Stuhlkreis, ist die Anordnung im Raum natürlich am einfachsten. Wichtig ist, dass man das »Endprodukt« durch Abfotografieren sicherstellt und es dann in geeigneter Weise den Schülerinnen und Schülern wieder zur Verfügung stellt. Wo ein digitales Whiteboard zur Verfügung steht, kann man dieses Procedere noch einfacher und eleganter organisieren.

Der sachliche Zusammenhang zwischen Gespräch und Dokumentation wurde theoretisch im Rahmen der sogenannten Struktur-Lege-Methode bedacht (SCHEELE u.a.). Dort geht es darum, im Gespräch zwischen Forschern und Probanden deren Verständnis und Argumentationsmuster so zu eruieren, dass es als Muster identifizierbar wird. Im unterrichtlichen Kontext wird man pragmatisch an diese Methoden anknüpfen. Dies könnte für das hier besprochene Beispiel etwa die folgende Gestalt annehmen:



Das vorliegende Handbuch versucht mit seinen Skizzen zu einzelnen theologischen Themen Anstöße zu geben, die natürlich je nach Klassenkonstellation, Wissensvoraussetzungen und Alter gegebenenfalls zu modifizieren und zu ergänzen sind.

4. Literatur

Büttner, Gerhard: »Jesus hilft!«, Stuttgart 2002.

Büttner, Gerhard: Theologisieren: Einübung in einen Habitus, in: Katechetische Blätter, 138. Jg., 2013, Heft 2, S. 138–143 (2013a).

Büttner, Gerhard, »Clustern« als Erschließung eines theologischen Feldes – ein Werkzeugkoffer für Religionslehrer/innen, in: »Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...« Kindertheologie als Theologie für Kinder, JaBuKi 12, Stuttgart 2013, S. 88–94, (2013b).

Reiß, Annike: »Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.« – Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Phil. Diss., Kassel 2012.

Scheele, Brigitte / Groeben, Norbert / Christmann, Ursula: Ein Alltagssprachliches Struktur-Lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methode, in: B. Scheele (Hg.), Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik, Münster 1992, S. 152–195.

Tausch, Reinhard / Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie, Göttingen u.a. ¹⁰1991.

Gerhard Büttner

Theologisieren mit Kindern und Kompetenzerwerb

1. Einleitung

»Theologisieren ist eine wichtige Methode für meinen Religionsunterricht. Das Fragen üben, weiterbringen, ermöglichen, zulassen, wahrnehmen.«

»Theologisieren ist für mich nicht eine neue Methode im Religionsunterricht, sondern eine Grundhaltung für meinen Unterricht: fragen – suchen – entdecken – weiterentwickeln – Offenheit.«

Zitate von zwei gestandenen Religionslehrerinnen am Ende einer Kursreihe »Theologisieren und Philosophieren mit Kindern«. Deutlich wird: Der religionspädagogische Ansatz »theologische Gespräche mit Kindern« bzw. das »Theologisieren mit Kindern« hat Wirkung erzielt.¹ Er wird einerseits als »Methode« in Anspruch genommen, insofern Unterrichtsgespräche eine neue Qualität bekommen haben. Andererseits geht es um weit mehr: Eine veränderte Grundhaltung ist gefragt, die mit dem »Theologisieren« einhergeht. Zugleich werden angestrebte Lernergebnisse als prozessbezogene Kompetenzen ausgewiesen, insofern Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Religion wahrzunehmen und zu entdecken. Sie entwickeln eine Haltung des Fragens und des Suchens.²

Theologische Gespräche mit Kindern bewegen sich in der Tat zwischen den Polen »Methode« und »Grundhaltung«. Die folgenden Ausführungen kreisen daher sowohl um den Prozess- als auch den Programmbegriff des Theologisierens bzw. theologischer Gespräche. Sie wollen zeigen, inwiefern die »Methode theologische Gespräche« das Unterrichtsgespräch neu bestimmt hat. Zugleich ist das »theologische Gespräch« ein Programmbegriff, der für einen Religionsunterricht in der Orientierung an »grundlegenden« Kompetenzen steht.

1.1 Vom fragend-entwickelnden Gespräch zum offenen Lerngespräch

Das Unterrichtsgespräch ist noch immer das mit Abstand häufigste Handlungsmuster im Schulalltag. Unterricht ohne Fragen ist kaum denkbar. Und so ist nach

1 Da im Folgenden vorrangig didaktische Perspektiven einer Kinder- und Jugendtheologie in den Blick genommen werden, können die Programm- und Prozessbegriffe Theologisieren mit Kindern und Theologische Gespräche mit Kindern synonym nebeneinander stehen.

2 Die niedersächsischen Kerncurricula konstruieren die Kompetenzerwartungen in der Bezogenheit auf sogenannte prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen. Vgl. Kraft, 319ff.

wie vor die Lehrerfrage »das wichtigste Instrument zur Steuerung der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler, zur Weckung von Problembewusstsein, zur Disziplinierung, Überprüfung und Ergebnissicherung« (MEYER, 206). Dennoch: Auch hier hat der PISA-Schock die Diskussionslage verändert. Die traditionelle Dominanz des lehrerzentrierten Frage-Antwort-Spiels steht weit in der Kritik. In der Perspektive eines kompetenzorientierten Unterrichts ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch ein didaktischer Fehlgriff:

»Unterrichtsgespräche werden so geführt, dass sie den Bereich des subjektiven Konzepts berühren. Sie sind also so strukturiert, dass alle Schülerinnen und Schüler über den Gesprächsinhalt nachdenken können und müssen. (...) Sogenannte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche, bei denen der Inhalt mehr im Mittelpunkt steht als der Lernprozess, gehören in den Bereich der Informationen und werden besser von Referaten abgelöst – die dann natürlich ihrerseits verarbeitet werden müssen« (TSCHEKAN, 23).

Kompetenzorientiert unterrichten heißt nicht, das gelenkte Unterrichtsgespräch aus dem Klassenraum zu verbannen. Vielmehr ist ein neues Zusammenspiel von Lenkung und Offenheit im Rahmen eines klar strukturierten Unterrichtsprozesses gefragt. Mit anderen Worten: Es geht auch in theologischen Gesprächen um eine didaktische Neubestimmung des Unterrichtsgesprächs, ohne dass die »ordnende Hand« der Lehrkraft prinzipiell in Frage gestellt wird. Kerstin Tschekan beschreibt mit den Stichworten »Sicherheit« und »Verbindlichkeit« zwei entscheidende didaktische Kriterien. Mit Sicherheit ist gemeint, dass alle Schülerinnen und Schüler die Anforderungen im Unterricht erfüllen können. Während Verbindlichkeit auf eine Unterrichtsgestaltung zielt, die deutlich macht, dass die Lerngruppe sich den Anforderungen nicht entziehen kann (TSCHEKAN, 24ff).

1.2 Das theologische Gespräch als offenes Lerngespräch

»Wie wir im Unterricht Gespräche führen, zeigt, wie wir mit Schülerinnen und Schülern umgehen, welches Bild wir von ihnen haben, wie wir ihnen unsere Sache »beibringen« und welche Rolle wir ihnen in diesem Prozess zudenken« (VON DER GROEBEN, 7).

Übertragen auf den Religionsunterricht heißt das: In theologischen Gesprächen steht neben der Rollenzuweisung der Akteure Lehrkraft und Lernende das Verständnis der »Sache« im Mittelpunkt. Wer meint, mit Hilfe von Gesprächen religiöse Inhalte einfach »vermitteln« zu können, bewegt sich im »lerntheoretischen Grundirrtum der Eimertheorie des Denkens« (NIPKOW, 135). Theologische Gespräche sind stattdessen durch eine prinzipielle Offenheit gekennzeichnet.

Das Ergebnis des Gesprächs ist nicht vorgegeben, gerade weil die »großen« Fragen des Lebens keine für alle Beteiligten eindeutigen Antworten zulassen. Dies führt immer wieder zu Verunsicherungen, weniger auf der Seite von Schülerinnen und Schülern als bei Lehrkräften, die vielfach der Illusion eines fixierbaren Unterrichtsergebnisses erliegen. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Glaubensfragen und Wissensfragen (vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, 14). Theologische Gespräche reflektieren Glaubensfragen, die eher auf existentielle Betroffenheit, als auf allgemeingültige Antworten zielen. Der eigene Standpunkt ist gefragt, die Bereitschaft, für den eigenen Glauben eine Sprache zu finden, soll gefördert werden.

2. Theologische Gespräche und die Entwicklung einer Partizipationskompetenz

»Wie der Englischunterricht zur Dialogfähigkeit mit Englisch sprechenden Menschen befähigen soll, so der Religionsunterricht zur Dialogfähigkeit mit religiös kommunizierenden« (SCHIEDER, 21). Daher gilt es im Religionsunterricht »diejenigen kognitiven und reflexiven Fähigkeiten zu vermitteln, die für eine unbefangene Begegnung mit einer verfassten Religion notwendig sind« (SCHIEDER, 20). Partizipationskompetenz ist wesentlich Teilhabe an religiöser Kommunikation und zielt auf Voraussetzungen für eine »teilnehmende« Beobachtung bzw. »aktive« Teilnahme an religiösen Vollzügen. Dass Schülerinnen und Schüler religiös kommunizieren können, zeigt der Dokumentarfilm »Die Nacht wird hell. Kompetenzorientierter Religionsunterricht nach Bildungsstandards« (DVD complet). Im Anschluss an die Doppelstunde »Daniel in der Löwengrube« führt Hartmut Rupp ein theologisches Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern einer 6. Hauptschulklasse, in der die Lerngruppe den Zusammenhang von Gottesglaube und Gebet vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen reflektiert (vgl. DVD complet).³ Eindrucksvoll wird hier demonstriert, wie mit Hilfe des »Religionscodes« Alltagserfahrungen gleichsam »verdoppelt« werden. Die Schülerinnen und Schüler schildern »brenzlige« Situationen, in denen beinahe ein Unglück geschehen wäre, aber »nix passiert (ist)«. Im Kontext des Gesprächs, Ausgangspunkt ist die Frage nach der Herkunft des Engels in der biblischen Danielerzählung, bekommen ihre Geschichten eine spezifische Deutung. Die Vorstellung von »Schutzengeln« als »Helfer Gottes« gibt

³ Die Unterrichtsstunde gibt dem Theologisieren in der Verlaufsplanung keinen Raum. Es findet aber eine Erweiterung des Unterrichtsprojekts statt, insofern in einer quasi angehängten Phase Hartmut Rupp ausgehend von den Fragen der Schülerinnen und Schüler ein längeres theologisches Gespräch mit der Lerngruppe führt.

der Erfahrung »Glück im Unglück« eine neue Bedeutung. Schülerinnen und Schüler »verdoppeln« Alltagserfahrungen mit Hilfe religiöser Sprache. Ihre Erfahrung von Kontingenz wird im Luhmannschen Sinne »bestimmbar«. Grundsätzlicher formuliert: In theologischen Gesprächen wird die Fähigkeit zur »Realitätsverdoppelung« eingeübt, kennzeichnend ist eine Praxis der Lebensdeutung unter Verwendung religiöser Sprachformen. Damit werden zugleich Voraussetzungen geschaffen, die für eine Begegnung mit religiöser Praxis unverzichtbar sind. Die Kenntnis der Regeln eines spezifischen Sprachcodes und die Bereitschaft zur Reflexivität. Indem nach der Eigenlogik religiöser Erfahrungen und religiöser Praxis gefragt wird, werden Schülerinnen und Schüler befähigt, einer verfassten Religion zu begegnen. Allerdings setzt das theologische Gespräch über Grundfragen des Lebens voraus, dass sich Kinder auf die Reflexionspraxis einer »gelebten« Religion einlassen und in diesem Sinne das Nachdenken »unter der Voraussetzung des Glaubens« (SCHLAG / SCHWEITZER, 48) stattfindet. Nur so lässt sich der weite Theologiebegriff der Kindertheologie begründen. Indem Kinder in eigenen Sprechweisen über religiöse Fragen und Phänomene nachdenken und ihre Sichtweisen von Religion und Glaube formulieren, wird eine Theologie *der* Kinder sichtbar. In diesem Sinne spiegelt sich in theologischen Gesprächen eine spezifische »theologische Kompetenz« von Kindern wider (vgl. ZIMMERMANN).

3. Kompetenzen der Lehrkraft in theologischen Gesprächen

Kinder benötigen zur Entfaltung und Differenzierung *ihrer* Theologie die theologischen Kompetenzen von Lehrkräften.⁴ Lehrende spielen zur Ermöglichung kindertheologischer Praxis eine wichtige Rolle, indem sie für die Theologie(n) *der* Kinder sensibel sind, einer Theologie *mit* Kindern Raum geben sowie Theologie *für* Kinder erschließen. Insbesondere ist eine positive Grundhaltung gegenüber der Religiosität der Kinder und der Offenheit des Prozesses unverzichtbar, um den Raum wirklich zu eröffnen, den das gemeinsame theologische Nachdenken braucht. Auch in diesem Sinne ist das dokumentierte Gespräch im Anschluss an die Unterrichtsstunde »Die Nacht wird hell« stilbildend. Hartmut Rupp zeigt exemplarisch, wie die von Petra Freudenberger-Lötz beschriebene »Rollenmodulation« einer Lehrkraft in theologischen Gesprächen zum Tragen kommt (vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, 15ff). Rupp erweist sich als »aufmerksamer Beobachter«, der sensibel wahrnimmt, wie die Schülerinnen und Schüler mit der von ihnen ge-

⁴ Elisabeth E. Schwarz hat als Zielsetzung der Lehrgänge »Theologisieren und Philosophieren mit Kindern« an der Pädagogischen Hochschule Wien / Krems sieben Grundkompetenzen von Lehrkräften bestimmt. Vgl. Schwarz, 149ff.

setzten Fragestellung umgehen. Gleichzeitig übernimmt er die Rolle eines »stimulierenden Gesprächspartners«, dem es immer wieder gelingt, die Deutungen der Schülerinnen und Schüler ins Gespräch zu bringen. Die Rolle eines »begleitenden Experten« wird in diesem Gespräch nur sehr begrenzt sichtbar, da ein Angebot von weiterführenden Deutungsmöglichkeiten nur indirekt in Form von strukturierenden Impulsen erfolgt. Sichtbar wird vor allem eine Haltung der Wertschätzung gegenüber den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler. Nicht die »richtige« Antwort ist gefragt, sondern es erfolgt im Blick auf die Engelsthematik eine von »dogmatischen Standards freie und uneingeschränkte Artikulation von Glaubensfragen und -gewissheiten« (SCHLAG / SCHWEITZER, 81). Der Lehrende präsentiert sich in einer Haltung gemeinsamen Fragens und Suchens. An dieser Stelle wird deutlich, dass theologische Gespräche weit mehr als eine »Methode« abbilden. Es geht – wie die zitierte Lehrerin sagt – um »eine Grundhaltung für meinen Unterricht«, ja um einen gemeinsamen Habitus bei Schülerinnen und Schülern und Lehrenden, ohne dass das »pädagogische Gefälle« zwischen Lehrenden und Lernenden negiert wird. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird neuerdings wieder auf die Bedeutung von »Überzeugungen« (*beliefs*) von Lehrkräften im Zusammenhang mit professionellem Handeln hingewiesen. Unstrittig ist, dass »Überzeugungen« einen erheblichen Einfluss auf das Professionsverständnis haben. Sie beziehen sich auf Annahmen, wie Schülerinnen und Schüler lernen oder welche Unterrichtsmethoden wirksam sind etc. (vgl. OSER / BLÖMEKE, 415ff). Auch wenn aktuelle Untersuchungen über professionelle Überzeugungen sich insbesondere auf das Fach Mathematik beziehen, kann die Wirkung der »Überzeugung« »Kinder sind Theologen« für einen subjektorientierten Religionsunterricht nicht hoch genug veranschlagt werden.

4. Literatur

- DVD komplett: »Die Nacht wird hell.« Kompetenzorientierter Religionsunterricht nach Bildungsstandards, Evangelisches Medienhaus, Stuttgart 2006.
- Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, München / Stuttgart 2012.
- von der Groeben, Annemarie: Wie viel Führung braucht das Unterrichtsgespräch, in: Pädagogik 1/2009, S. 6–10.
- Kraft, Friedhelm: Lehrpläne / Kerncurricula, in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Berlin 1994.
- Nipkow, Karl Ernst: »Was ist wahr?« – Zur Wahrheitsfrage auf dem Wege zu mehrperspektivischer Bildung in der Schule, in: Heike Linder / Mirjam Zimmermann (Hg.): Schülerfragen im (Religions-)Unterricht. Ein notwendiger Bildungsauftrag heute?!, Neukirchen-Vluyn 2011.

- Oser, Fritz / Blömeke, Sigrid: Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den The-
menteil, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, Juli / August 2012, S. 415–421.
- Schieder, Rolf: Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität. Zur Deutungs- und
Partizipationskompetenz, in: Theo-Web, 3. Jg. 2004, Heft 2, S. 14–21.
- Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheolo-
gie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011.
- Schwarz, Elisabeth E.: Philosophieren und Theologisieren mit Kindern und Jugendli-
chen – Kompetenzen der Begleitung, in: Friedhelm Kraft / Petra Freudenberger-Lötz
/ Elisabeth E. Schwarz, »Jesus würde sagen: Nicht schlecht!« Kindertheologie und
Kompetenzorientierung, JaBuKi Sonderband, Stuttgart 2011.
- Tschekan, Kerstin: Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik, Berlin 2011.
- Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grund-
lagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des
Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010.

Friedhelm Kraft

Liturgische Elemente und Theologisieren mit Kindern

1. Mit Gott sprechen

Manchmal, wenn ich mit dir reden will,
hab' ich ein komisches Gefühl.
So viele Leute woll'n was von dir.
Wird dir das nicht auch mal zu viel?

Sehe dich nicht, höre dich nicht.
Weiß nur, dass du irgendwo unsichtbar nah bist.
Sag' dir Hallo, wünsche mir so,
dass du an mich denkst und mich nicht vergisst.

Kannst du wirklich jedes Wort versteh'n
in allen Sprachen dieser Welt?
Wenn einer stumm ist, hörst du das auch?
Zeigst du ihm, dass das gar nicht zählt?

Sehe dich nicht, höre dich nicht.
Weiß nur, dass du irgendwo unsichtbar nah bist.
Sag' dir Hallo, wünsche mir so,
dass du an mich denkst und mich nicht vergisst.

Manche sagen danke, manche nicht,
wenn die Gefahr vorüber ist.
Macht dich das traurig, weil sie nicht seh'n,
dass in der Not du der Helfer bist?

Liturgische Elemente und das Theologisieren mit Kindern scheinen auf den ersten Blick zwei kategorial verschiedene Bereiche des Religionsunterrichts zu betreffen: Liturgische Elemente als Teile des Beginns bzw. Endes des Religionsunterrichts auf der einen Seite und das Theologisieren als die kognitive Auseinandersetzung mit theologischen Fragestellungen auf der anderen Seite. Während es beim religiösen Ritual um einen Vollzug geht, bei dem die Kinder affektiv und emotional angesprochen und einbezogen sind, geht es bei theologischen Gesprächen letztlich um eine theologische und damit gedankliche Durchdringung von Fragen bzw. Inhalten, soweit dies den Kindern in ihrer jeweiligen Entwicklung

möglich ist. In diesem kurzen Beitrag soll deutlich werden, dass diese beiden Bereiche sich weder widersprechen noch einfach nebeneinander stehen, sondern wechselseitig aufeinander bezogen sind. Impulse aus der Unterrichtspraxis sollen dies exemplarisch verdeutlichen.

2. Liturgisches Lernen in der Grundschule

Die Liturgie hat ihren ursprünglichen Ort in gottesdienstlichen Vollzügen und somit in erster Linie im Gottesdienst oder einer Andacht. Der äußere Rahmen, der durch eine Liturgie gegeben ist, kann Menschen helfen sich zu öffnen, sich berühren, ansprechen und verwandeln zu lassen. In solch einem liturgischen Geschehen wird der ganze Mensch mit Leib und Seele angesprochen und erfasst (vgl. LENTNER, 250).

Auch wenn sich der Religionsunterricht grundlegend von einem Gottesdienst unterscheidet, so gehören doch einzelne liturgische Elemente häufig zum Proprium des Religionsunterrichts in der Grundschule. Sie finden sich im Ritual, das zu Beginn und oft auch am Ende des Unterrichts seinen festen Ort hat, sie können aber auch in den weiteren Unterrichtsverlauf integriert werden. Wo dies nicht der Fall war, hielten diese seit der Diskussion um einen performativen Religionsunterricht häufig wieder Einzug in den Unterricht.¹

Das Ritual im Religionsunterricht unterscheidet sich insofern von dem anderer Fächer, als es liturgische Elemente enthält und eine Begegnung mit sich selbst, unseren Mitmenschen und mit Gott (vgl. LENTNER, 258) ermöglichen soll. Vielen Kindern sind solche Formen heute fremd. Religion wird im Alltag oft nicht mehr erlebt und vollzogen, sondern – wenn überhaupt – wird darüber gesprochen. Die Zahl der nichtgetauften Kinder, die am Religionsunterricht teilnehmen, steigt (vgl. GRUEHN), ebenso nehmen oft auch Kinder, die einer anderen Konfession oder Religion angehören, teil. Diese Vielfalt fordert die Unterrichtenden heraus, religiöse Vollzüge mit den Kindern nicht einfach nur zu vollziehen, sondern diese religionssensibel einzuführen und eine Teilhabe anzubieten und zu ermöglichen². Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit haben, sich von solchen

¹ Der damit in Verbindung stehenden Problematik der Übergriffligkeit und der Frage, ob religiöse Vollzüge in einem zeitgemäßen Religionsunterricht überhaupt Platz finden sollen, kann an dieser Stelle nicht ausführlich nachgegangen werden. Vgl. MENDL; DRESSLER.

² Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit haben, sich von solchen Formen zu distanzieren. Dies kann dadurch deutlich werden, dass sie selbst über ihre innere bzw. äußerlich sichtbare Beteiligung entscheiden. Bei einer Nicht-Beteiligung bringen sie den anderen Kindern Respekt entgegen und stören diese nicht bei deren Vollzug.

Formen zu distanzieren. Dies kann dadurch deutlich werden, dass sie selbst über ihre innere bzw. äußerlich sichtbare Beteiligung entscheiden. Bei einer Nicht-Beteiligung bringen sie den anderen Kindern Respekt entgegen und stören diese nicht bei deren Vollzug. Religion kann nur angemessen verstanden werden, wenn Kinder im Religionsunterricht die Möglichkeit erhalten, nicht nur etwas über Religion zu erfahren, sondern auch eigene Erfahrungen mit gelebter Religion machen zu können, sowohl im Hinblick auf die Begegnung mit Personen, die ihren Glauben leben, als auch auf Formen, die sie ausprobieren und erleben können.

Liturgische Elemente wie Singen, Beten oder Segnen können im Ritual des Religionsunterrichts verankert werden. Da den Schülerinnen und Schülern die Sprache, die Symbole und die Handlungen oft nicht vertraut sind, werden diese langsam eingeführt und mit ihnen zusammen in eine Form gebracht. Beim gemeinsamen Feiern werden die Kinder ganzheitlich angesprochen. Sie erleben, erfahren, spüren und erahnen sich selbst und die Gemeinschaft in der Lerngruppe. Ein Bezug zu Gottes Wirklichkeit mitten im Alltag wird dabei eröffnet.

Schließlich kann liturgisches Lernen im Religionsunterricht – gerade in einer pluralen Gesellschaft, in der Gottesdienste hauptsächlich zu besonderen Anlässen besucht werden – auch auf das Feiern von (Schul-)Gottesdiensten vorbereiten. Wenn die Schülerinnen und Schüler bereits Elemente sowie Lieder und Gebete aus dem Religionsunterricht kennen, fällt es ihnen leichter, sich darauf einzulassen, einen Schulgottesdienst mitzufeiern und Gemeinschaft zu erleben.

3. Performatives Lernen – Brücke zwischen Partizipation und Reflexion

Der Religionsunterricht muss heute viele Erfahrungen erst ermöglichen, die Kinder noch vor Jahren zu einem größeren Teil schon mit in die Schule gebracht haben. Deshalb erfordert das Lernen im Religionsunterricht in unserer – auch religiös – vielfältig geprägten Gesellschaft zunächst einmal, Religion wahrzunehmen, daran (probeweise) zu partizipieren und schließlich die Beobachtungen und Erfahrungen zu reflektieren und zu deuten. Ein so angelegter Zugang zu Religion soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, über eigene Einstellungen und Haltungen sowie Entscheidungen und Deutungen nachzudenken und diese begründen zu können. Somit ist eine performative Didaktik auf Partizipation im Sinne eigener Erfahrungen und deren Deutungen angewiesen. Partizipations- und Deutungskompetenz bedingen sich also gegenseitig und stehen dabei in wechselseitiger Verschränkung (vgl. MENDL 2011a, 2011b; ROOSE). Durch die Reflexion der religiösen Praxis »entsteht eine gewisse Distanz, die einer Vereinnahmung entgegenwirken soll« (ROOSE).

»Religiöse Bildung stellt sich damit in die Perspektive des Vollzugs einer Religion. Aber religiöse Bildung wäre nicht Bildung, ohne dass die als Vollzug erschlossene religiöse Praxis zugleich noch einmal in die Distanz reflektierenden Verstehens und Urteilens gerückt wird: »Religiöses Reden« verschränkt sich in Lernprozessen mit dem »Reden über Religion«.« (DRESSLER, 274) – Und damit ist die Notwendigkeit einer Verknüpfung von liturgischem Lernen mit einer reflexiven Auseinandersetzung, wie sie in theologischen Gesprächen mit Kindern möglich ist, gegeben.

Viele Grundschul Kinder lassen sich gerne auf religiöse Rituale ein, sie lassen sich begeistern und können solche Momente genießen. Das Einnehmen einer reflexiven Metaebene erfolgt in der Grundschule meist nicht von alleine. Umso wichtiger ist es, dass diese Ebene von der Lehrkraft immer wieder eingebracht wird (vgl. ROOSE). Schülerinnen und Schüler können dadurch Religion verstehen lernen. Sie erhalten die Möglichkeit, sich von ihren Erfahrungen zu distanzieren und kritisch darüber nachzudenken. Solch eine kritische Distanz spiegelt – und das ist gerade in der Grundschule von Bedeutung – den »Respekt vor der Freiheit des religiös lernenden Subjekts« (MENDL 2011a, 11) wider, regt die Schülerinnen und Schüler dazu an, eine eigene Position auszubilden und schützt sie schließlich vor einer »Überwältigungspädagogik« (MENDL 2011a, 11). In solchen Gesprächen kann es sowohl um Emotionen im Kontext des Vollzugs und den Vollzug selbst als auch um inhaltliche Aspekte bzw. Fragen gehen, die die Kinder bewegen, wie z.B.: Hört uns Gott wirklich? Wie kann er alle Menschen gleichzeitig verstehen? Kann er alle Sprachen? Hat Gott mich nicht gehört – mein Meerschweinchen ist trotzdem gestorben? Wie kann ich Gott hören? Wo ist Gott, wenn ich ihn nicht sehe? – Bei solchen Fragen sind wir mitten im Theologisieren angelangt. Sie erfordern ein Aufgreifen im Unterricht und somit die gemeinsame Suche nach tragfähigen Antworten.

4. Theologisieren mit liturgischen Elementen

Dem Theologisieren mit Kindern wird immer wieder vorgeworfen, es habe einen einseitig kognitiven Zuschnitt. Wer die vielen in der Literatur veröffentlichten Beispiele von Petra Freudenberger-Lötz, Angela Kunze-Beiküfner, Sabine Benz u.a. genauer betrachtet, stellt schnell fest, dass diese Aussage so nicht haltbar ist. Gerade in der Grundschule benötigen die Kinder viele praktische Auseinandersetzungsmöglichkeiten (Identifikation mit Personen, Rollenspiel, Standbild, gestaltende Darstellung in Bildern oder mit Materialien wie Ton, Legematerial etc.), um davon ausgehend oder auch um dadurch eigene Erfahrungen, Gedanken und Konstruktionen ausdrücken, verarbeiten und reflektieren zu können.

Im Hinblick auf die liturgischen Elemente sind theologische Gespräche in zweierlei Hinsicht denkbar: Zum einen auf der Ebene der liturgischen Elemente (Singen, Beten, Tanzen, Segnen etc.) und deren Vollzug (4.1) und zum anderen auf der inhaltlichen Ebene, wenn beispielsweise Lied- oder Gebetstexte die Kinder zum Nach- und Weiterdenken anregen (4.2).

Um die Verknüpfung von liturgischen Elementen und theologischen Gesprächen mit Kindern im Religionsunterricht zu veranschaulichen, sollen einige Beispiele aus der Arbeit in der Grundschule kurz dargestellt werden. Auch wenn diese der Übersichtlichkeit halber getrennt voneinander aufgeführt sind, ist dies in der Praxis nicht immer möglich und auch nicht erforderlich:

4.1 Beispiele zum Verständnis liturgischer Elemente und deren Vollzug

Häufig wird zu Beginn der Religionsstunde eine Kerze angezündet. Warum das getan wird, sollten die Kinder wissen. Um diese Bedeutung »verstehen« zu können, sind symboldidaktische Zugänge erforderlich, die sowohl Erleben und Erfahren ermöglichen als auch inhaltliche Zusammenhänge wie z.B. die Verknüpfung mit dem Ich-bin-Wort Jesu. Ähnlich verhält es sich mit dem Segen. Wer über den Segen nachdenken möchte, braucht die Erfahrung des Gesegnetwerdens. Nach dem (Einschulungs-)Gottesdienst oder auch beim Abschlussritual im Unterricht, bei dem alle Kinder gesegnet wurden, formulierten Kinder immer wieder »Das war schön, da hat es überall gekribbelt« oder »Ich habe gespürt, dass ich nicht alleine bin«. Mit solchen Erfahrungen im Gepäck kann dann auch über den Segen im Kontext der Abrahamsgeschichte oder der Kindersegnung nachgedacht werden.

Auch das Beten und all die damit verbundenen Fragen und Erfahrungen der Kinder sind immer wieder Anlass für ein Gespräch, wenn Kinder im Religionsunterricht in ihrer religiösen Entwicklung ernst genommen und begleitet werden sollen (vgl. BÜTTNER / DIETERICH, 41ff).

4.2 Beispiele auf der inhaltlichen Ebene von Lied- und Gebetstexten

Der auf S. 32 abgedruckte Text zum Thema »Mit Gott sprechen« kann die Kinder anregen, ihre eigenen Fragen zu stellen und darüber mit anderen Kindern der Lerngruppe ins Gespräch zu kommen. Dabei werden unwillkürlich eigene Erfahrungen der Kinder mit dem Beten zur Sprache gebracht und reflektiert. Ebenso kann davon ausgehend über unterschiedliche Formen des Gebets nachgedacht und diese können ausprobiert werden. Auch in der Bibel gibt es viele Anknüpfungspunkte für das Gebet (Psalmen, Vaterunser, Jesus in Gethsemane, Jesus am Kreuz, Jona, etc.).

Ausgehend von dem Lied »Bist zu uns wie ein Vater« kann beispielsweise Gott als Vater thematisiert werden. Anknüpfungspunkte sind sowohl das eigene als

auch das biblische Vaterbild³ (z.B. Gott als Vater von Jesus Christus, Gleichnis vom gütigen Vater).

Ebenso bietet das Vaterunser viele Möglichkeiten für das gemeinsame Nachdenken. Um Denk- und Erfahrungsräume zu schaffen, sind Geschichten, Bilder aus der Kunst, eigene Bilder oder auch Legebilder zu einzelnen Begriffen hilfreich. Die Kinder lassen sich meist gern durch solche Möglichkeiten inspirieren, oft stoßen sie dadurch erst bewusst auf ihre eigenen Fragen und Themen, die sie bewegen. Ähnlich wie das Vaterunser kann auch das Glaubensbekenntnis die Kinder zum Nachdenken über (ihren) Glauben oder die Trinität anregen. Zum Abschluss könnte ein eigenes Glaubensbekenntnis formuliert werden, in dem zur Sprache kommt, wie sie Gott verstehen bzw. deuten oder auch nicht-verstehen bzw. deuten.

Schließlich kann auch die Auseinandersetzung mit Psalmen oder Psalmversen mit einem theologischen Gespräch verknüpft werden. Die oft bilderreiche Sprache der Psalmen regt die Kinder zum freien Malen an und ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung sowohl mit eigenen Erfahrungen als auch theologischen Fragestellungen.

5. Kreative Auseinandersetzung und Reflexion zur Förderung religiöser Sprachfähigkeit

Bei der Arbeit mit den Kindern wird schnell deutlich, dass es ihnen oft leichter fällt, erst im Anschluss an eine kreative Gestaltung darüber zu reden. Ein theologisches Gespräch als Ausgangspunkt überfordert viele Kinder immer wieder. Was aber im Umkehrschluss keinesfalls bedeutet, dass ein theologisches Gespräch nicht auch zu Beginn einer Sequenz stehen oder Ausgangspunkt sein kann. Manchmal fordern es die Kinder geradezu von sich aus ein, weil sie auf eine für sie spannende und herausfordernde Frage gestoßen sind. – Fragen der Kinder kommen im Unterricht oft spontan und unvorhergesehen. Versteht man theologische Gespräche nicht nur als Methode, sondern als eine Haltung, die dem Unterricht zugrunde liegt, dann ist die Frage des didaktischen Ortes nicht eindeutig zu beantworten und auch nicht relevant.

Um gerade Grundschülerinnen und Grundschülern, die sich in ihrer kognitiven Entwicklung und ihren Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks von Jugendlichen und Erwachsenen unterscheiden, eine Auseinandersetzung mit theologischen

³ Mit dem eigenen Vaterbild der Kinder ist sensibel umzugehen. Es ist dabei zu bedenken, dass nicht alle Kinder ein positives Vaterbild mitbringen. Für sie ist Gott als Vater nicht unbedingt eine wünschenswerte Vorstellung. Sie brauchen andere Anknüpfungsmöglichkeiten, wie »Mutter« oder »Freund / Freundin«.

Fragestellungen zu ermöglichen, ist eine Verschränkung unterschiedlicher Methoden, die vielfältige Zugänge sowie Verarbeitungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zulassen und fördern, von Bedeutung. Dadurch wird es für die Kinder möglich, zu einer eigenen religiösen Sprachfähigkeit zu gelangen und ihre Erfahrungen mit theologischen Fragestellungen in Verbindung zu bringen. Bilder, Farben und Formen sowie Formen des Spiels etc. sind dabei oft hilfreich.

Die Entwicklung religiöser Sprachfähigkeit ist ein wichtiger Bereich religiösen Lernens in der Grundschule. Kinder, die hierbei nur wenige Erfahrungen aus ihrem Alltag mitbringen, brauchen Angebote, um die religiöse Sprachfähigkeit im Religionsunterricht entwickeln und üben zu können. In der Symboldidaktik weiß man um diese Bedeutung, ebenso darum, dass diese schon früh gefördert werden kann. Rainer Oberthür weist zudem darauf hin, dass Kinder symbolischer Sprache ganz selbstverständlich in ihrem Alltag begegnen und sie dafür ein Gespür entwickeln, auch wenn sie diese oft selbst noch nicht in dem Maß kognitiv verarbeiten und gebrauchen können (vgl. OBERTHÜR). Kinder können durch die vielfältigen Anregungen im Gespräch, wie auch durch unterschiedliche Auseinandersetzungsmöglichkeiten sich ihres eigenen Verständnisses immer wieder vergewissern und dieses erweitern. Dabei üben sie, ihre Gedanken zu formulieren und zu strukturieren, was den meisten Kindern in konkreten Situationen viel leichter fällt und sie zu erstaunlichen Konstruktionen befähigt. Die Auseinandersetzung und Reflexion mit liturgischen Elementen, sowohl auf der Ebene des Vollzugs als auch mit einzelnen Inhalten, kann zu einem besseren Verständnis beitragen und das weitere Sich-Einlassen und Vollziehen unterstützen. Liturgische Elemente reflexiv zugänglich zu machen, z.B. über theologische Gespräche, kann den Kindern helfen, diese besser zu verstehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass liturgische Elemente und das Theologisieren mit Kindern keineswegs nur zwei kategorial verschiedene Bereiche des Religionsunterrichts betreffen, sondern sie auch wechselseitig aufeinander bezogen werden können. Weder ein allein reflexiver noch ein rein partizipatorischer Zugang wird den Anforderungen des Religionsunterrichts gerecht. Ebenso wenig wird man diesen gerecht, stellt man die beiden Zugangsweisen einfach nur nebeneinander. Sie ergänzen sich, doch ist die Reflexion keineswegs notwendige Voraussetzung oder Bedingung für den praktischen Vollzug. Liturgische Elemente und Vollzüge haben auch eine eigene Sprache, die für sich spricht. Und dennoch ist die Verknüpfung liturgischer Elemente und theologischer Gespräche für die Kinder wichtig, um Religion als solche verstehen und eine eigene religiöse Sprachfähigkeit entwickeln zu können.

6. Literatur

- Blum, Dominik: Liturgische Bildung, in: Gottfried Bitter / Rudolf Englert / Gabriele Miller / Karl Ernst Nipkow (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, S. 255–258.
- Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013.
- Bucher, Anton A. / Oser, Fritz: Entwicklung von Religiosität und Spiritualität, in: Rolf Oerter / Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie, 6. vollst. überarb. Aufl., Weinheim / Basel 2008.
- Dressler, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens, in: Zeitschrift für Praktische Theologie (ZPT) 3/2007, S. 269–286.
- Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.
- Dies.: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen. Herausforderungen und Chancen, in: Entwurf 2/2008, S. 39–43.
- Gruehn, Sabine: Datenreport zum evangelischen Religionsunterricht in drei ausgewählten Bundesländern: Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen, in: Volker Elsenbast / Uta Hallwirth / Annebelle Pithan u.a., Evangelischer Bildungsbericht 2012. Pilotstudien: Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder, Evangelischer Religionsunterricht, Evangelische Schulen, Münster 2012.
- Lentner, Rudi: Liturgisches Lernen, in: Ludwig Rendle (Hg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007, S. 245–259.
- Mendl, Hans: Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen. Ein Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als nur ein »Reden über Religion«, in: Kontakt 2/2011, S. 6–12 (Mendl 2011a).
- Ders.: Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen. Ein Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als nur ein »Reden über Gott«, in: Notizblock Nr. 49/ 2011, S. 8–10 (Mendl 2011b).
- Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995.
- Roose, Hanna: Religiöse Praxis in der Grundschule. Eine Standortbestimmung im Rahmen der Debatte zum performativen Ansatz. Online: <http://www.rpi-loccum.de> [3.12.2013]

Damaris Knapp

Text auf S. 32: Hella Heizmann, Gebet, © Gerth Medien Musikverlag, Asslar. Aus: Freudenberger-Lötz, Petra [Hg.]: Spuren lesen. Religionsbuch für das 3./4. Schuljahr, Calwer Verlag, Stuttgart / Braunschweig 2011, S. 19.

Nichtchristliche Religionen

1. Ist das Theologisieren mit Kindern eine typisch christliche Angelegenheit?

Nähern wir uns dieser Frage auf der Ebene der Beiträge dieses Handbuchs, dann muss man pragmatisch mit einem Ja antworten. Wir orientieren uns an den Stichworten der Grundschullehrpläne für Evangelische und Katholische Religionslehre in Deutschland. Doch die Frage geht tiefer. Ist es typisch für das Christentum, dass sich so etwas wie Kindertheologie herausbilden konnte? Sind damit Judentum und Islam ausgeschlossen – von anderen Religionen ganz zu schweigen? So gestellt, lässt sich diese Frage nicht so einfach beantworten. Beginnen wir mit dem Blick auf das Christentum. Der Gedanke eines Theologisierens (und auch des Philosophierens) mit Kindern ist ein Produkt von Gesellschaften mit einer eher protestantisch gefärbten Kultur – einschließlich der dort residierenden Katholiken. So war es bislang schwierig, in den romanischen Ländern Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zu finden und ebenso in der Welt des orthodoxen Christentums. Die Idee eines diskursiven Sprechens über den Glauben – auch bereits mit Kindern – scheint aufzuruhen auf der Tradition des westlichen Christentums mit dem bereits seit dem Mittelalter existierenden Impetus Anselms von Canterbury (1033–1109), wonach der Glaube nach einer vernünftigen Durchdringung fragt (lat. *fides quaerens intellectum*). Dass eine solche Sicht der Religion in unser Bildungsverständnis – besonders im Hinblick auf die Schule – gut passt, kommt diesem Gedanken gewiss zugute. Dies impliziert natürlich die Frage, ob das Modell des Theologisierens mit Kindern prinzipiell offen ist für andere Religionen. Die Frage ist doppeldeutig: (a) Kann und soll man Kinder anderer Religionen zu einem solchen theologischen Gespräch einladen und (b) besteht die Erwartung, dass andere Religionen sich diesen Ansatz zu eigen machen? Ich skizziere einige konkrete Beispiele und werde dann jeweils eine muslimische und eine jüdische Stimme zu Wort kommen lassen.

1.1 Zwei Beispiele aus der Praxis

Eva Hoffmann hat Kindergartenkinder miteinander und mit der Interviewerin bzw. ihrer Handpuppe Gespräche über das Ergehen von Menschen nach dem Tod führen lassen. Die Kinder hatten jeweils einen christlichen, hinduistischen und muslimischen Hintergrund. Die Kinder entwarfen – durchaus unter Bezugnahme auf die anderen Kinder – ihre je eigenen Vorstellungen, die sie im Laufe des Gesprächs z.T. modifizierten. Obwohl die Gesprächsleiterin Angebote der jeweiligen Religionen machte (Gericht, Wiedergeburt), spielten diese zumindest in der Weise keine Rolle, dass sie der Religionszugehörigkeit der Kinder zuzuordnen gewesen wären

(vgl. HOFMANN). Die Tübinger Studie zu Kindergartenkindern (vgl. EDELBROCK u.a.) zeigt Befunde auch zu anderen Themenfeldern, macht aber ebenfalls deutlich, dass eine begründete Differenzierung wohl erst im Grundschulalter beginnt.

Elisabeth Naurath zeigt, dass sich die Gespräche mit christlichen und muslimischen Kindern – ebenfalls über das postmortale Geschehen – durchaus ähneln. Das »Theologisieren« nimmt einerseits Bezug auf die eigene Tradition, fördert aber bzw. bringt zutage, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler sehr wohl eigene Vorstellungen entwickeln. Dies gilt besonders für »integrative« Modelle, die ein freundliches Miteinander der verschiedenen Religionen »im Himmel« vorsehen (vgl. NAURATH).

1.2 Theologische Urteile

Theologische Beurteilungen betreffen erst einmal die Einschätzung eines theologisierenden Zugangs für Kinder. Damit verbunden sind aber auch Inhalt und Gestalt einer »Theologie für Kinder«. Ich zeige dies am Beispiel des Buches »Gibt's Gott?« (BIESINGER / KOHLER-SPIEGEL): In diesem Buch werden nach Art einer »Kinderuniversität« von Fachexperten anhand von realen Kinderfragen wichtige Erklärungen rund um die Gottesfrage gegeben. Man merkt mehreren Artikeln an, dass sie explizit offen und inklusiv reden wollen, d.h. so, dass ihr Reden über Gott auch für Juden und Muslime nachvollziehbar ist. Konsequenterweise fehlt in diesem Buch (dies folgt in einem späteren!) jeglicher Bezug auf Jesus Christus. Doch kann man als Christin und Christ ohne jeglichen Bezug zur Christologie über Gott sprechen (von Trinität ganz zu schweigen)? Hier ist ein wichtiger Merkpunkt zu setzen. Wenn Theologisieren in der Regel ein Miteinander von Kindern und Erwachsenen darstellt, dann ist den Kindern normalerweise eine große Breite der Interpretation zuzugestehen. Doch ist es nicht die Aufgabe der Erwachsenen, durch zusätzliche Informationen Differenzen zu benennen? Dies gibt den Schülerinnen und Schülern – gleich welcher Religion oder Konfession – alle Freiheit, neue Positionen auszuprobieren – es bedarf aber eines Experten, der die Kontexte und Bedeutungen der Antwortmöglichkeiten kennt und benennen kann. Die Frage ist, wieweit diese – für die christliche Theologie einigermaßen akzeptierte – Position auch von muslimischen und jüdischen Pädagogen mitvollzogen werden kann.

1.3 Eine muslimische und eine jüdische Stimme

Es wäre vermessen, darüber zu spekulieren, wie sich die Muslime oder die Juden zur Kindertheologie verhalten. Die beiden folgenden Stimmen stehen für Überlegungen im Rahmen einer westlich geprägten Kultur.

Für muslimische Religionspädagogen in Deutschland stellt ein diskursiver Umgang mit den Inhalten des Korans zunächst einmal Neuland dar. Sie konzipieren diese Kommunikation als eine Art zweiten Weg neben dem traditionellen Koranunterricht mit seinem Fokus auf Auswendiglernen bzw. Meditation. So gesehen

ist für einen Autor wie Ismail K. Yavuzcan der christliche kindertheologische Diskurs interessant – als mögliche Orientierung einer eigenen Praxis. Wie in der christlichen Diskussion springt die Frage ins Auge, wann und wie die Lehrkraft intervenieren soll, wenn die Schüleräußerung als nicht stimmig empfunden wird. Dies führt zu folgendem Resümee:

»Auch für Muslime würde sich die Frage stellen, wie man mit den theologischen Äußerungen der Kinder umgeht, wann man z.B. korrigiert. Traditionelle Koranschulen sind stark auf das Memorieren ausgerichtet und lassen wenig Raum für Reflexion [...] Im islamischen Religionsunterricht (IRU) kann es aber nicht um das Auswendiglernen von Althergebrachtem gehen, weil die Schülerinnen und Schüler zu einer kritischen Würdigung ihrer Tradition hin erzogen werden sollen« (YAVUZCAN, 231).

Yavuzcans Argumentation kann man ein vorsichtiges Zugehen auf das Projekt einer Kindertheologie entnehmen. Das gilt zunächst einmal für eine Applikation im eigenen Kontext. Was dies für gemischte Diskussionen bedeuten könnte, müsste extra bedacht werden – es sei denn, man zieht sich auf das Paradigma der Kinderphilosophie zurück, was möglich, aber auf die Dauer unbefriedigend wäre.

Für den in Kanada lebenden jüdischen Pädagogen Solomon Schimmel stellt sich die Frage ganz anders. Er plädiert für einen freien Umgang mit den biblischen Texten – nicht zuletzt als Medien der Identifikation. Er stellt die Frage nach den dort sichtbar werdenden Konflikten, nach den Protagonisten, den Argumenten und den Emotionen. Legitimiert, ja sogar ermutigt sieht er sich durch die rabbinische Tradition der *midraschim*. Es gehört gerade zur jüdischen Tradition der Bibelauslegung, die Leerstellen durch ergänzende Geschichten (Midrasch) gewissermaßen auslegend zu ergänzen (SCHIMMEL, 28). Schimmel formuliert (Übers., G.B.):

»Dieser Ansatz soll Schüler/innen ermutigen, über ihre Erfahrungen mit dem Text zu spekulieren und ihre eigenen Midraschim zu verfassen« (SCHIMMEL, 29).

Wir sehen, dass wir uns – im jüdischen Kontext – ganz im Bereich des »kindertheologischen Stils« bewegen. Von daher ist es dann auch nicht weiter überraschend, dass Schimmel einen besonderen Fokus auf die Texte des Psalters richtet (SCHIMMEL, 33ff). Wie Baldermann betont er die Bedeutung der Psalmverse als Artikulationsort für eigene Befindlichkeiten und zugleich als Quelle des Trosts.

So ist es zumindest von Schimmels Argumentation her auch plausibel, die biblischen Texte selbst sprechen zu lassen und sie der Diskussion der Kinder auszusetzen. Dies scheint mir ein genuiner Modus von Kindertheologie zu sein – auch und gerade dann, wenn man akzeptieren muss, dass für viele jüdische Menschen die Identifikation »ihres« Gottes mit dem christlichen problematisch erscheint (vgl. HELLER).

2. Literatur

- Biesinger, Albert / Kohler-Spiegel, Helga (Hg.): *Gibt's Gott?*, München 2007.
- Edelbrock, Anke u.a (Hg.): *Wieviele Götter sind im Himmel?*, Münster 2010.
- Heller, David: *The Children's God*, Chicago 1986.
- Hoffmann, Eva: *Interreligiöses Lernen im Kindergarten?*, Münster 2009.
- Naurath, Elisabeth: »Wer früher stirbt, ist länger tot?« Was sich christliche und muslimische Kinder nach dem Tod erwarten, in: »In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen.« *Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen*, JaBuKi 8, Stuttgart 2009, S. 60–70.
- Schimmel, Solomon: *Some Educational Uses of Classical Texts in Exploring Emotion, Conflict and Character*, in: *Religious Education* 92 (1997), S. 24–37.
- Yuvuzcan, Ismail K.: *Kindertheologie oder altersgerechtes Lernen? Einführende Gedanken im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts*, in: Bülent Ucar / Danja Bergmann (Hg.), *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland*, Osnabrück 2010, S. 223–232.

Gerhard Büttner

UNVERKÄUFLICHE LESEPROBE



Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz, Christina Kalloch, Martin Schreiner

Handbuch Theologisieren mit Kindern
Einführung – Schlüsselthemen – Methoden

Paperback, Broschur, 528 Seiten, 16,5 x 24,0 cm
ISBN: 978-3-466-37121-1

Kösel

Erscheinungstermin: Oktober 2014

Mit Kindern zu „theologisieren“ gehört inzwischen zu den Standardanforderungen an Religionslehrerinnen und -lehrer. Das Handbuch liefert dafür das notwendige Handwerkszeug: Es bietet eine Einführung in Grundanliegen und Methoden sowie rund 100 thematisch sortierte Kurzartikel von „Abendmahl“ bis „Zeit“ – direkt zum Nachschlagen und als Anregung für den Einsatz im Unterricht.