

Loccumer Pelikan

4/12

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Kinder- und Jugendtheologie



Theologische Gespräche
mit Kindern und
Jugendlichen

„... und ich dachte,
ich muss das einfach
glauben!“

Von der Kindertheologie
zur Jugendtheologie

Brauchen Jugendliche
Theologie?

„Das Herz pocht
und das ist Gott.“

Gesprächsführung
konkret

Die „Begehbare
Kinderbibelgeschichte“

Abenteuer Christologie

Theologische Gespräche
mit Jugendlichen
führen – eine Frage der
Methode?

Mein perfekter Platz
im Leben



inhalt

Friedhelm Kraft	editorial	151
grundsätzlich		
Friedhelm Kraft	Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen – Eine didaktische Perspektive	153
Sönke von Stemm	„... und ich dachte, ich muss das einfach glauben!“ (Neue) Lust auf Theologie in der Konfirmanden- und Jugendarbeit	157
Marcell Saß	Von der Kindertheologie zur Jugendtheologie – Offene Fragen an einen aktuellen religionspädagogischen Diskurs	161
nachgefragt		
Sönke von Stemm	Brauchen Jugendliche Theologie?	165
praktisch		
Angela Kunze-Beiküfner	„Das Herz pocht und das ist Gott.“ Theologische Gespräche in der Kindertagesstätte	168
Gerlinde Krehn	Gesprächsführung konkret – Kinder zum Philosophieren und Theologisieren anregen	174
Anna Carina Köppen-Kuhnert	Die „Begehbare Kinderbibelgeschichte“ – Schritte in die Lebenswelt von Esau und Jakob	177
Hanna Roose	Abenteuer Christologie – Biblische Texte als Bausteine von Jugendtheologie	182
Katharina Ochs, Nadine Schockmann und Lisa Steinbrecher	Theologische Gespräche mit Jugendlichen führen – eine Frage der Methode? Methodische Einblicke in die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ an der Universität Kassel	187
Marlies Behnke	Mein perfekter Platz im Leben – Abschlussgottesdienst am Ende des 10. Schuljahres in der Realschule	191
informativ		
Jochen Kallenberger	Die KirchenEntdeckerTour Lutherkirche Holzminden – Schülerinnen und Schüler als Kirchenpädagogen	194
Gerald Kruhoffer	Zum Gedenken an Eberhard Werner Happel	196
Ausgestellt: „Kunst und Design“ von Stefan Peters		152
Buch- und Materialbesprechungen		197
Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche		199



Welche Zukunft hat der Religionsunterricht? Diese Frage wurde in diesem Jahr an verschiedenen Orten und Anlässen diskutiert. Auch das Kollegium hat sich im Rahmen einer Klausurtagung mit dieser Frage auseinandergesetzt. Wer so fragt, kann sehr unterschiedliche Interessen verfolgen. Während die einen nach einer zukunftsfähigen Gestalt und Didaktik fragen, fordern andere lautstark die Ersetzung von konfessions- und religionspezifischen Angeboten zu Gunsten eines Ethikunterrichts für alle. Ich bin davon überzeugt, dass ein Einheitsfach weder dem Orientierungsbedarf einer pluralen Gesellschaft noch der Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen dient. Religiöse Bildung in Form eines konfessionellen Religionsunterrichts hat daher Zukunft. Zudem kennzeichnet Religionsunterricht eine didaktisch-methodische Qualität, das Fach kann sich in dieser Hinsicht gut mit anderen Fächern der Schule messen. Das wichtigste ist aber: Wir haben Religionslehrkräfte, die mit „Herzblut“ unterrichten und Religion als unverzichtbare Dimension ihres Lebens und der Schule begreifen.

Dennoch: Konfessionelle Unterschiede verlieren in der Schule immer mehr an Bedeutung. Die „Schulreligion“ lässt sich kaum in evangelische bzw. katholische Spielarten unterscheiden. Daher hat Religionsunterricht Zukunft, wenn das Fach als Religionsunterricht für evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler didaktisch neu bestimmt wird. Dies impliziert auch eine neue Verantwortungsstruktur der Kirchen für den Religionsunterricht. Hier mit Phantasie und Beweglichkeit neue Wege zu erkunden, steht als Tagesaufgabe an. Warum sollte nicht das, was curricular gelungen ist, sich auf einer institutionellen Ebene übertragen lassen? Eine gemeinsame Verantwortung des Religionsunterrichts hebt konfessionelle Unterschiede nicht auf, sie lässt aber Gemeinsamkeiten zu, die längst die Praxis des Religionsunterrichts bestimmen.

Das Schwerpunktthema dieser Ausgabe ist der Kinder- und Jugendtheologie gewidmet. Mein Beitrag beschäftigt sich mit dem Programm- und Prozessbegriff „Theologische Gespräche“. Es geht darum zu zeigen, dass theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen einen eigenen (Sprach)-Raum zwischen den Polen „Reden über Religion“ und „religiöses Reden“ markieren. Sönke von Stemm beschreibt, wie „Lust auf Theologie“ die Konfirmandenarbeit kennzeichnen kann. Jugendliche haben „Lust auf Theologie“, wenn ihnen diese in einer „wertschätzenden Haltung gegenüber dem eigenen Suchen“ begegnet. Marcell Saß begleitet den „Siegzug“ der Kindertheologie mit kritischen Anfragen. Insbesondere problematisiert er den Theologiebegriff der Kinder- und Jugendtheologie und konstatiert ein offenkundiges „Ringens um Klärung“.

Mit dieser Ausgabe liegt Ihnen wieder ein Überweisungsträger mit der Bitte um einen Spendenbeitrag bei. Zugleich möchte ich mich von Ihnen als Rektor des Religionspädagogischen Instituts verabschieden. Ich verlasse Loccum bereichert mit vielen Erfahrungen und Einsichten im Blick auf religiöse Bildung und Religionsunterricht. Nach Berlin kehrt ein „Alt-Berliner“ als „Loccumer“ zurück. Eine Symbiose, mit der ich in meiner neuen Aufgabe als Abteilungsleiter für Bildung gut leben kann. Ich danke allen Kolleginnen und Kollegen, die mich in meiner Arbeit begleitet haben.

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor

Kunst und Design

Freie Arbeiten des Berliner Designers Stefan Peters

Vom 11. November 2012 bis zum 11. Januar 2013 stellt das RPI Loccum Grafiken des Berliner Designers Stefan Peters aus. Der »Pelikan« zeigt eine Auswahl der Arbeiten, die in der Ausstellung zu sehen sind.

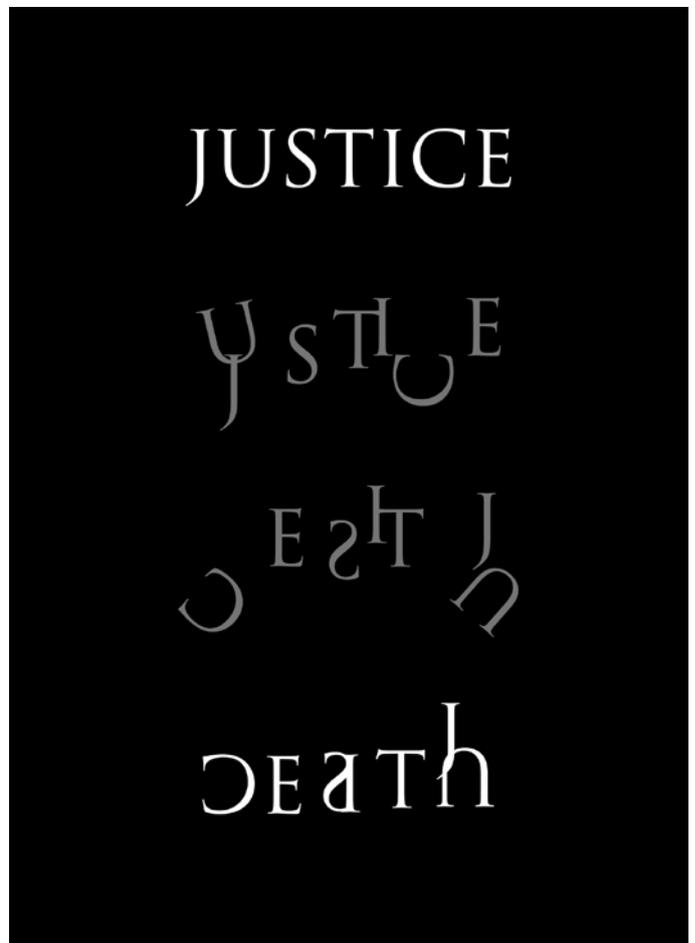
Stefan Peters, geb. 1972 in Lüneburg, studierte Grafikdesign an der Fachhochschule Hildesheim und der University of Wisconsin, USA. Von 1999 bis 2010 war er als Art- und Creative Director in Werbeagenturen beschäftigt. 2010 gründete er das Designbüro Artrevier in Berlin und arbeitet seitdem selbständig.

Die in der Ausstellung im Religionspädagogischen Institut Loccum gezeigten Bilder entstanden größtenteils neben der beruflichen Tätigkeit. Es sind Gemälde und Zeichnungen zu sehen, aber auch – wie hier rechts – Plakate, die ohne Auftrag entworfen wurden.

Stefan Peters nutzte dabei die Möglichkeit, sich sowohl thematisch als auch stilistisch von den Erfordernissen zu lösen, die eine projektgebundene Arbeit im Rahmen von Kommunikationskampagnen mit sich bringt. Während hier in der Regel positive Aussagen bevorzugt werden und Themen wie der Tod oder die Zerstörung der Umwelt ausgeblendet bleiben, lassen sich diese in der freien Arbeit in direkter Weise darstellen. Dabei ist es auch möglich, fernab von dekorativer Gestaltung mit einer klaren Bildsprache eine inhaltliche Aussage zu visualisieren.

Besondere Bedeutung für die Arbeiten von Stefan Peters hat die Auseinandersetzung mit Werken der Kunstgeschichte. In der Ausstellung werden Skizzen gezeigt, die in Museen im In- und Ausland entstanden und meist Ausschnitte aus Gemälden mit religiösen oder mythologischen Themen wiedergeben. Die daneben aufgehängten Gemälde haben nicht zwangsläufig einen unmittelbaren Bezug zu den Werken Alter Meister, greifen aber diese Themen in zeitgenössischer Weise auf.

Unter den ausgestellten Plakaten sind auch solche, die als bereits bestehende Ideen gemeinnützigen Organisationen zur Verfügung gestellt wurden, um sie zur



werblichen Kommunikation zu nutzen. So wurden mit der Agentur Serviceplan aus München Kampagnen für Amnesty International oder die Welttierschutzgesellschaft (WSPA) realisiert.

Eine Auswahl von künstlerischen Arbeiten sind auf der privaten Website unter www.stefan-peters-art.com zu sehen. Weitere Informationen zur Arbeit als Designer finden Sie unter www.artrevier.de.

Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen

Eine didaktische Perspektive

Von Friedhelm Kraft

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 der Kindertheologie bzw. Theologische Gespräche mit Kindern ist nicht nur auf Interesse gestoßen, sondern hat Wirkung erzielt. Er wird einerseits als „Methode“ in Anspruch genommen, insofern Unterrichtsgespräche eine neue Qualität bekommen haben. Andererseits übersteigen theologische Gespräche den Rahmen von unterrichtlichen „Handlungsmustern“ (Hilbert Meyer). Es geht um weit mehr: Eine veränderte Grundhaltung ist gefragt, die mit dem „Theologisieren“ einhergeht.

Da im Folgenden vorrangig didaktische Perspektiven einer Kinder- und Jugendtheologie in den Blick genommen werden, können die Programm- und Prozessbegriffe Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen und Kinder- und Jugendtheologie synonym nebeneinander stehen. Die Ausführungen wollen zeigen, inwiefern die „Methode“ theologische Gespräche das Unterrichtsgespräch neu bestimmt hat. Zugleich ist Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen ein Label bzw. Programmbegriff, der für den religionspädagogischen Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie steht und als „Komplementärprogramm“ (Martin Rothgangel) zu einer performativen Religionsdidaktik verstanden werden kann.

Vom fragend-entwickelnden Gespräch zum offenen Lerngespräch

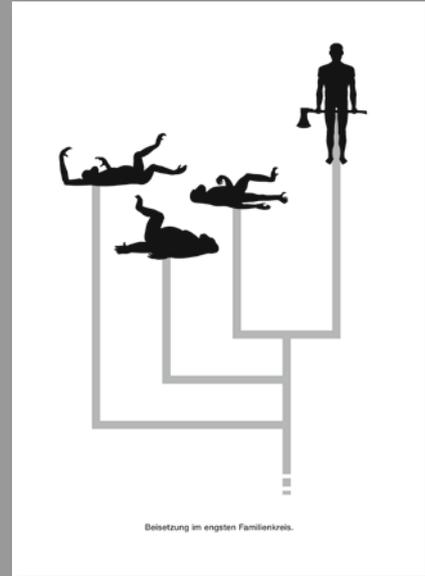
Das Unterrichtsgespräch ist noch immer das mit Abstand häufigste Handlungsmuster im Schulalltag. Unterricht ohne Fragen ist kaum denkbar. Und so ist nach wie vor die Lehrerfrage „das wichtigste Instrument zur Steuerung der Aufmerksamkeit der Schüler, zur Weckung von Problembewusstsein, zur Disziplinierung, Überprüfung und Ergebnissicherung“ (Meyer 1994, 206).

Dennoch: Auch hier hat der PISA-Schock die Diskussionslage verändert. Die traditionelle Dominanz des lehrerzentrierten Frage-Antwort-Spiels steht weiter in der Kritik. Die international vergleichende TIMSS-Video-Studie erbrachte als typisch für Deutschland das „Muster des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs“ mit wenig überzeugenden Lernergebnissen (Nuding 2009, 11). Jürgen Baumert urteilt, dass hier „häufig komplexe Ausgangsprobleme im Unterricht ‚kleingearbeitet‘, sozusagen in triviale Teilfragen aufgeteilt werden“ (Baumert u.a. 2003, 337). 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 2011, 23)



Stefan Peters,
Skizze nach El Greco,
Auferstehung Christi, Detail,
Bleistift auf Papier



Stefan Peters,
Stammbaum,
Plakat

Beisetzung im engsten Familienkreis.

Deutlich wird: Es geht nicht darum, 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 2011, 24ff.).

Das theologische Gespräch als offenes Lerngespräch

Auch wenn das Klischee vom Religionsunterricht als „Laberfach“ weit verbreitet ist, gilt dennoch, dass im Religionsunterricht Unterrichtsgespräche einen hervorgehobenen Platz haben. Zu fragen bleibt jedoch, wie Unterrichtsgespräche so gestaltet werden können, dass der bereits von Hugo Gaudig Anfang des 20. Jahrhunderts beklagte „Despotismus der Frage“ nicht zum Tragen kommt und „sinnstiftende Kommunikation“ (Hilbert Meyer) möglich wird. Annemarie von der Groeben formuliert in allgemeinpädagogischer Perspektive zu Recht:

„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 2009, 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, 2011, 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 (Freudenberger-Lötz, 2012, 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. Peter Weber unterscheidet in seiner Analyse „theologischer Unterrichtsgespräche“ Formen von sprachlichen Schüleräußerungen, die eher „objektorientiert“ bzw. eher „selbstorientiert“ sind. Seine kritische Feststellung, dass „Lehrende ... in erster Linie eine kognitive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff (verlangen)“ und „selbstorientierte Äußerungen der Lernenden ... nicht eindeutig gefördert (werden)“, zeigt, wie es angesichts etablierter Schulroutinen alles andere als einfach ist, die geforderten Ansprüche der Schülerorientierung und -aktivierung auf der Prozessebene des Unterrichts umzusetzen.

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 2004, 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 2004, 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 komplett, 2006).

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.¹ 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 der Erfahrung „Glück im Unglück“ eine neue Bedeutung. Schülerinnen und Schüler „verdoppeln“ Alltagserfahrungen mit Hilfe von religiöser Sprache. Ihre Erfahrung von Kontingenz wird im Luhmannschen Sinne „bestimmbar“. Allgemeiner 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

¹ Vgl. die dokumentierte Filmsequenz und das Gesprächsprotokoll „Theologisieren mit Kindern“, in: DVD komplett „Die Nacht wird hell“. 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.

Grundfragen des Lebens voraus, dass sich Kinder und Jugendliche auf die Reflexionspraxis einer „gelebten“ Religion einlassen und in diesem Sinne das Nachdenken „unter der Voraussetzung des Glaubens“ (Schlag/Schweitzer 2011, 48) stattfindet. Nur so lässt sich der weite Theologiebegriff der Kinder- und Jugendtheologie begründen. Indem Kinder und Jugendliche in eigenen Sprechweisen über religiöse Fragen nachdenken und ihre Sichtweisen von Religion und Glaube formulieren, wird eine Theologie der Kinder und Jugendlichen sichtbar. Auch dies zeigt das dokumentierte Gespräch mit der Fragestellung „Woher kam der Engel?“ in aller Deutlichkeit.

Zur Rolle der Lehrkraft in theologischen Gesprächen

Kinder und Jugendliche benötigen zur Entfaltung und Differenzierung *ihrer* Theologie die theologischen Kompetenzen von Lehrkräften. Lehrende spielen zur Ermöglichung kinder- und jugendtheologischer Praxis eine wichtige Rolle, indem sie für die Theologie(n) *der* Kinder und Jugendlichen sensibel sind, einer Theologie mit Kindern und Jugendlichen Raum geben sowie Theologie *für* Kinder und Jugendliche erschließen und ermöglichen. Insbesondere ist eine positive Grundhaltung gegenüber der Religiosität der Kinder und Jugendlichen 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 (Freudenberger-Lötz 2012, 15ff.): Rupp erweist sich als „aufmerksamer Beobachter“, der sensibel wahrnimmt, wie die Schülerinnen und Schüler mit der von ihnen gesetzten 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, 2011, 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 Kinder und Jugendliche lernen oder welche Unterrichtsmethoden wirksam sind etc. (Oser/ Blömeke 2012, 415ff.). Auch wenn aktuelle Untersuchungen über professionelle Überzeugungen sich insbesondere auf das Fach Mathematik beziehen, kann die Wirkung der „Überzeugung“, dass Kinder und Jugendliche Theologen sind, für einen subjektorientierten Religionsunterricht nicht hoch genug veranschlagt werden.

Theologische Gespräche und performanzorientierter Religionsunterricht

Kinder- und Jugendtheologie und performative Religionsdidaktik treffen sich in dem gemeinsamen Anliegen, Religion in der Schule als einen „Modus der Welterfahrung“ unverstellt ins Spiel zu bringen. Der Religionsunterricht soll Schülerinnen und Schülern eine Begegnung mit Religion eröffnen, er soll „in“ Religion einführen und darf sich daher nicht auf einen Unterricht „über“ Religion in einem religionskundlichen Sinne beschränken. Daher kann Religion nicht nur über eine bloße Information über religiöse Phänomene erfasst werden, sondern neben der Wahrnehmung und Deutung von Religion zielt Religionsunterricht auf eine Partizipationskompetenz und führt damit zu einem handelnden Umgang mit Religion. Kurz gesagt: Kinder- und Jugendtheologie sowie performative Religionsdidaktik verbindet das essentielle Interesse an „gelebter“ Religion. Dennoch begegnen Vertreter der performativen Didaktik dem religionspädagogischen Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie mit unverhohlenem Misstrauen.

So argwöhnt Bernhard Dressler, dass die Kinder- und Jugendtheologie in der Akzentuierung „auf verbalsprachliches Reden den Zugang zur Spezifik religiöser Sprachformen geradezu verstellt“ (Dressler, 2012, 12). Dass der Programmbegriff Theologische Gespräche nicht kognitive Verengungen impliziert, zeigen die Maßstäbe setzenden Ergebnisse der Forschungswerkstätten von Petra Freudenberger-Lötz. Dennoch muss jenseits kritisch-polemischer Abgrenzungen² festgehalten werden, dass in

theologischen Gesprächen und performanzorientierten Unterrichtsarrangements die Modi der Zugänge zu religiösen Kommunikationsprozessen unterschiedlich gesetzt werden.

Der performative Ansatz unterscheidet kategorial unterschiedliche Ebenen religiöser Kommunikation bzw. religiöser Sprechakte: Erlebnis und Reflexion, performative und konstatierend-diskursive Sprechakte, „religiöses Reden“ und „Reden über Religion“. Erschließung von Religion im performativen Sinne heißt vordringlich, „die symbolischen und performativen Ausdrucksformen von Religion“ (Bernhard Dressler) in Gebrauch zu nehmen. Wählt in diesem Sinne der performanzorientierte Religionsunterricht den Zugang zu Religion über die „Gestalt“ religiöser Kommunikationsformen, ist für die Kinder- und Jugendtheologie eher der „Gehalt“ religiöser Kommunikation bestimmend. Allerdings decken sich kategoriale Unterscheidungen in der Regel wenig mit empirischen Unterrichtswelten. Auch das Schülergespräch mit Hartmut Rupp verdeutlicht modellhaft: Das theologische Gespräch ist weder ein distanzierendes Reden „über“ religiöse Sachverhalte, noch eine Form unmittelbarer religiöser Praxis. Vielmehr gilt: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen markieren einen eigenen (Sprach)-Raum zwischen den Polen „Reden über Religion“ und „religiöses Reden“. In diesem Sinne formuliert Gerhard Büttner im Interesse einer Überwindung religionspädagogischer „Grenzziehungen“:

„Schaut man in die Praxis des Theologisierens mit Kindern, dann sieht man, dass die Grenzen zwischen gelebter (erlebter) Religion und reflektierter (gelehrter) Religion fließend sind. Gerade im Kontext des schulischen Religionsunterrichts ist zu fragen, ob diesen nicht eine spezifische Form *reflektierter Religion* bestimmt. Diese Form wäre anzusiedeln zwischen einer religiösen Praxis auf der einen und akademischer, gelehrter Religion auf der anderen Seite. Je nach Lebensalter und spezifischem Stil changiert der Unterricht zwischen diesen beiden Polen. Kinder- und Jugendtheologie wäre demnach eine legitime Variante reflektierter Religion.“ (Büttner, 2012)

Der performanzorientierte Religionsunterricht öffnet – wie gesagt – den Zugang zu Religion über konkrete religiöse Vollzugsformen. Dass sich von diesem Ansatz schwerlich verbindliche Unterrichtsinhalte ableiten lassen, zeigen die bisherigen Veröffentlichungen zur performativen Didaktik nur allzu deutlich. Auch aus diesem Grunde könnten Vertreterinnen und Vertreter der performativen Didaktik das Gespräch mit der Kinder- und Jugendtheologie suchen, da hier nicht ausschließende, sondern komplementäre Zugänge zu Religion die aktuelle religionspädagogische Debatte bestimmen.

Dr. Friedhelm Kraft ist Rektor des Religionspädagogischen Instituts Loccum.

² Die Rede von der Kindertheologie als einer „naiven Version dogmatischen Begriffsgeklappers“ (Bernhard Dressler/Thomas Klie) hat eine ähnliche Qualität wie die Rede von performativer Didaktik als „Reli auf der Show-Bühne“ (Godwin Lämmermann).

Literatur

- Baumert, Jürgen** u.a. (Hg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 2003
- Büttner, Gerhard:** Die Kindertheologie und die Theologie, in: Jahrbuch für Kindertheologie Band 11, Stuttgart 2012 (im Erscheinen)
- Dressler, Bernhard:** Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion, in: Klie, Thomas/Merkel, Rainer/Peter, Dietmar (Hg.): Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten (Loccum Impulse 3), Rehburg-Loccum 2012, 7ff.
- DVD complett,** Evangelisches Medienhaus, Stuttgart 2006
- Freudenberger-Lötz, Petra:** Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, München 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: Linder, Heike/ Zimmermann, Mirjam (Hg.): Schülerfragen im (Religions-)Unterricht, Ein notwendiger Bildungsauftrag heute?!, Neukirchen-Vluyn 2011
- Nuding, Anton:** Lehrerfrage oder Impuls? Ein ewig altes Thema und doch aktuell, in: Pädagogik 1/2009, 11ff.
- Oser, Fritz/ Blömeke, Sigrid:** Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil, in: Zeitschrift für Pädagogik H. 4, Juli/ August 2012, 415ff.
- Schieder, Rolf:** Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität. Zur Deutungs- und Partizipationskompetenz, in: Theo-Web, 3. Jg. 2004, Heft 2, 14ff.
- Schlag, Thomas/ Schweitzer, Friedrich:** Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011
- Tschekan, Kerstin:** Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik, Berlin 2011
- von der Groeben, Annemarie:** Wie viel Führung braucht das Unterrichtsgespräch, in: Pädagogik 1/2009, 6ff.

„... und ich dachte, ich muss das einfach glauben!“

(Neue) Lust auf Theologie in der Konfirmanden- und Jugendarbeit

Von Sönke von Stemm

Die Erarbeitung von theologischem Wissen durch Jugendliche wird nach wie vor erschwert durch Vorurteile: bei „Kirche“ müsse vieles eben einfach geglaubt werden, und inhaltlich gehe es eher um „Schafe und Weintrauben“ als um Lebensfragen von modernen Menschen, geschweige denn um Themen, die Jugendliche interessieren. In diesem Zusammenhang wird obendrein „glauben“ mit einem „für wahr Halten“ gleichgesetzt. Entsprechend fallen Urteile der Jugendlichen im Blick auf die Inhalte der kirchlichen Bildungsarbeit nicht nur positiv aus. Das Allerweltsprädikat „langweilig“ wird zum Platzhalter für die Kluft zwischen Erwartung und gemachter Erfahrung. „Langweilig“ – dieses Urteil wird wiederum von manchen Mitarbeitenden als Interesselosigkeit der Jugendlichen an den Inhalten gedeutet: „Die wollen Spaß haben, mehr nicht!“

Lässt sich dieses Dilemma mit dem Ansatz der „Jugendtheologie“ überwinden? Kirchliche Bildungsarbeit, insbesondere die Konfirmandenarbeit, kann in jedem Fall von der „Jugendtheologie“ lernen, die Aufgabenstellung in der theologischen Arbeit mit und für Jugendliche deutlicher zu identifizieren. Zugleich rücken die Ergebnisse der bisherigen Forschungen zur „Jugendtheologie“ wieder die

Faktoren in den Mittelpunkt (vgl. z.B. schon Meyer-Blanck 1996), die theologische Gespräche mit Jugendlichen gelingen lassen. Dem oben beschriebenen Dilemma lässt sich damit neben einer erneuten methodisch-didaktischen Achtsamkeit eine neue Lust an Theologie gegenüberstellen, die von Jugendlichen her gedacht ist und das eigene Selbstverständnis in der Arbeit mit den Jugendlichen transparent hält.

Jugendliche haben Lust auf Theologie!

„Offenbar wurden theologische Fragen in den Schuljahren zuvor nur wenig Raum geschenkt, so dass sich die Jugendlichen erst mit dieser Herausforderung vertraut machen müssen ... Das im Religionsunterricht Gelernte zählt zumeist nicht zum aktiven Problemlösungsschatz, weil es abgekoppelt von eigenen Fragen und der eigenen Haltung bearbeitet wurde.“ (Freudenberger-Lötz, 2012,167) Dieses Urteil über den Religionsunterricht in der Mittelstufe aus der Perspektive des Ansatzes „Theologisieren mit Jugendlichen“ lässt sich auf die kirchliche, außerschulische Bildungsarbeit übertragen: So hat die bundesweite

Studie zur Konfirmandenarbeit aus den Jahren 2008/2009 deutlich gemacht, dass viele Verantwortliche in der Konfirmandenarbeit ihr Bildungsangebot vordringlich von einem „Auftrag“ her konzipieren. Sie fühlen sich einem Kanon von Inhalten verpflichtet, den sie vermitteln wollen. Die Erwartungen der Jugendlichen, und zwar gerade die Erwartungen an die Inhalte und Themen der Konfirmandenarbeit, werden gesehen, aber teilweise in Konkurrenz zum eigenen Stoffplan, der doch abgearbeitet werden müsse (vgl. auch die kritische Darstellung bei Schlag/Schweitzer 2011, 19-21).

Für das Nachdenken über die Konzeption und Zielsetzung von Konfirmandenarbeit, aber auch für deren praktische Durchführung setzt die „Jugendtheologie“ wieder neu die Fragen der Jugendlichen selbst ins Licht. Auch hier zeigt sich ein Weg, die falsche Alternative von Auftrags- und Bedürfnisorientierung aufzubrechen. Im Zentrum steht beispielsweise in der Kasseler Forschungswerkstatt der „Theologischen Gespräche“ von Petra Freudenberger-Lötz der Aneignungsprozess bei den Jugendlichen; aus dieser Perspektive wird die Vorbereitung der Lernprozesse durch die Lehrenden in den Blick genommen: Die Jugendlichen sollen allgemein im Religionsunterricht und insbesondere in den theologischen Gesprächen „zum kritischen Fragen und zur Verknüpfung des im Unterricht Erarbeiteten mit dem eigenen Denken und Glauben angeregt werden. Gleichzeitig sollen Lehrende ermutigt werden, ihre Wahrnehmung für theologische Äußerungen von Jugendlichen zu schulen und Wege zu erproben, mit diesen Äußerungen produktiv umzugehen.“ (Freudenberger-Lötz 2012, 167)

Die bei Freudenberger-Lötz geschilderten Beispiele zeigen, wie gut Lernprozesse gelingen, wenn in der Planung die Lerninhalte und die Lernenden selbst gleichermaßen bedacht werden. Eine gründliche Durchdringung der Inhalte durch die Unterrichtenden allein eben genügt nicht. Die immer wieder aufgestellten didaktisch-methodischen Anforderungen an die Konfirmandenarbeit kommen damit neu zur Geltung, zumal sie laut EKD-weiter Studie nicht überall in die Praxis Eingang gefunden haben (vgl. Pohl-Patalong 2010, 25f.): mit der „Jugendtheologie“ ist für die Konfirmandenarbeit weiterhin ein Lernen und Arbeiten zu fordern, das ein Erproben, Ausprobieren und Üben ebenso mit einschließt wie die Möglichkeit, Erfahrungen mit den erarbeiteten Inhalten zu machen bzw. Anwendungssituationen zu meistern.

In der Praxis geht es u.a. darum, die Zugänge zu den Themen und Inhalten der kirchlichen Bildungsarbeit mit den Jugendlichen gemeinsam zu erarbeiten. Ein Beispiel aus der Arbeit mit jugendlichen Teamern kann das verdeutlichen: „Taufe‘ ist langweilig – ich will wissen, ob mich etwas oder irgendwer beschützt.“ Die Faszination des Wassers, seine Gewalt und seine zugleich Leben spendende Kraft prägen viele Einheiten zu Taufe in der Konfirmandenarbeit und auch manche Taufansprache. Die hier benannten Jugendlichen interessierten sich aber nicht dafür, warum wir gerade mit Wasser taufen.

Eine „Was-will-ich-wissen/Meine-Fragen-Abfrage“ ergab vielmehr die spannende Perspektive, ob und wie die Taufe zur eigenen Kontingenzbewältigung beiträgt. „Langweilig“ war demnach nicht tatsächlich das Thema Taufe. Die Jugendlichen fanden den Zugang zur Taufe über das Interesse am gespendeten Segen: „Beschützt mich Gott, weil ich getauft bin?“ Schnell kamen dann weitere Fragen nach dem Wie der Taufe und nach (theologischen) Deutungsmöglichkeiten des Taufaktes. Von der „Jugendtheologie“ kann also gelernt werden, dass Jugendliche ihre Zugänge zu den zentralen Inhalten der christlichen Theologie finden, wenn sie denn gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet werden.

Theologie für Jugendliche braucht gute Methoden und eine angemessene Haltung

Kirchliche Bildungsarbeit muss also eine immens hörende Arbeit sein. Zugleich gilt aber auch, dass Aneignungs- oder Lernprozesse nicht ohne Impulse gelingen (vgl. jetzt wieder Pohl-Patalong 2012, 133), religiöse Bildung von Jugendlichen in der Gemeinde gelingt nicht ohne Theologie. Nach dem bisher Gesagten muss eine solche Theologie für Jugendliche bestimmten Ansprüchen genügen: spezifische Herausforderungen ergeben sich bei der Arbeit mit mehreren Jugendlichen schon durch die jeweilige Gruppensituation, durch die Atmosphäre der Lernorte oder durch die Arbeitszeiten. Es wirkt sich erheblich auf den Lernerfolg aus, ob beispielsweise am Strand (auf einer Freizeit) mit Blick in den Sternenhimmel über „Schöpfung“ reflektiert wird oder um 17.30 Uhr in einem engen Gemeindehaus im Anschluss an einen langen Schultag. Schon die Sitzordnung hat Einfluss auf das Arbeitsverhalten von Jugendlichen, Gruppenklima und Arbeitsatmosphäre wirken sich aus. Sich selbst und sich gegenseitig beobachtende Pubertierende brauchen andere Lernformen als Grundschulkindern und wieder andere als junge Erwachsene in der Oberstufe.

Die Vertreterinnen und Vertreter der „Jugendtheologie“ stellen entsprechende Anforderungskataloge für Lehrpersonen auf (vgl. Freudenberger-Lötz 2012, 15ff. oder Schlag/Schweitzer 2011, 107ff.). Zu betonen ist dabei für die Verantwortlichen in der kirchlichen Bildungsarbeit vor allem eine möglichst große Klarheit im Rollen- und Selbstverständnis. Denn in Bildungsprozessen, in denen es um „Wissen“ und „Glauben“ gleichermaßen geht, muss für die Jugendlichen transparent sein, in welchem Arbeitsschritt sie sich gerade befinden.

Jugendliche brauchen Expertinnen und Experten und deren theologische Impulse für das eigene Nachdenken ebenso wie für den theologischen Dialog. Jugendliche brauchen daher Arbeitsschritte, in denen deutlich wird, dass sie nun von den Lehrenden ein „Mehr-Wissen“ erarbeiten können, seien es Erzählungen, Lerntheken oder kurze, spannende Vorträge, historische Daten und Fakten, unterschiedliche Deutungen und Auslegungen sowie deren



Stefan Peters, *Braunbär* (li.) und *Nashorn* (re.) aus der Serie „Schießbude“, Bleistift auf Papier

kontextuelle Einbindung. – Ebenso brauchen Jugendliche Arbeitsschritte, die ihnen helfen, das Erlernete in Beziehung zu bisher Gelerntem und vor allem zu eigenen Erfahrungen zu setzen. So können sie eine eigene Haltung dazu zu entwickeln. An dieser Stelle brauchen sie motivierende, beobachtende und sich selbst ins theologische Nachdenken gebende Leitende der Lernprozesse. Jugendliche lassen sich gerade dann zum eigenen Nachdenken anregen, wenn sie eine Theologie erleben, die Raum gibt für eigenes Fragen und Aneignen. Michael Meyer-Blanck beschreibt diese Haltung einer Theologie auf Augenhöhe mit den Jugendlichen schon 1996:

„Unterrichtende haben nicht Traditionen zu vermitteln, nicht das Wort Gottes autoritativ zu sagen und nicht das Leben von Jugendlichen zu therapieren. Gefragt ist vielmehr ein gemeinsames elementares Theologisieren“ (Meyer-Blanck, 1996, 34f.).

Anzufragen bleibt, und zwar auch im Blick auf die bisher dargestellten Erfahrungen der „Jugendtheologie“, ob die enge Bindung an die Kommunikationsform Gespräch in diesem Zusammenhang tatsächlich hilfreich ist. Das herkömmliche fragend entwickelnde Unterrichtsgespräch macht die beschriebene Rollentrennung schwer. Es empfiehlt sich daher die eingenommene Haltung und die damit einhergehende Differenzierung zwischen Informationsweitergabe und Diskussion in der Arbeit mit den Jugendlichen auch methodisch klar voneinander zu trennen.

Wenn im Auftreten und Agieren die jeweilige Rolle der Unterrichtenden entsprechend transparent ist, wird damit auch ein Anspruch an das Selbstverständnis evangelischer Theologie umgesetzt; denn anders als in der Informationsvermittlung gehört es zum theologischen Dialog, die Diskussionswürdigkeit und auch Vorläufigkeit

von theologischen Aussagen stets kenntlich zu machen. Den Jugendlichen muss klar sein, dass evangelische Theologie nicht mit einem dogmatistischen und verabsolutierenden Wahrheitsverständnis arbeitet. In der Praxis entlockt es Jugendlichen immer wieder ein Staunen, wenn sie entdecken, dass innerhalb der Theologie mehrere und verschiedene Deutungen beispielsweise von Wundergeschichten (vgl. Burhardt 2010) gleichwertig nebeneinander kommuniziert werden.

Eingeschlossen ist an dieser Stelle auch ein differenzierter Umgang mit der Bibel als „Arbeitsmittel“. Jugendlichen gelingt die Differenzierung der biblischen Schriften nach historischen Quellen und beispielsweise nach Gebeten oder Novellen, die keinen Anspruch auf Historizität stellen. Am Beispiel der johanneischen Überarbeitung von Mk 15,21parr in Joh 19,21 („und er trug (selbst) sein Kreuz“) hatten Jugendliche tatsächlich „Spaß“ daran, zwischen den Fragen nach der historischen Darstellung (Wie war das?) und den Fragen nach der theologischen Deutung (Was ist wahr bzw. bedeutet mir etwas) zu unterscheiden und jeweils Antworten zu ergründen.

Von den Vertretern der „Jugendtheologie“ ist insbesondere die Wertschätzung der theologischen Äußerungen der Jugendlichen in diesen Zusammenhängen wieder neu hervorgehoben worden (vgl. Schlag/Schweitzer 2011, 139). Ob es nötig ist, diese Äußerungen wiederum als „Laien-Theologie“ oder Theologie von Jugendlichen zu bezeichnen, mag an anderer Stelle diskutiert werden (vgl. jetzt zum Beispiel Büttner 2012, 73-78). Festzuhalten bleibt, dass Jugendliche dann Lust auf Theologie haben, wenn diese ihnen in einer wertschätzenden Haltung gegenüber dem eigenen Suchen und gegenüber den eigenen vorsichtigen Positionierungen begegnet und eine Differenzierung zwischen Wissen und Glauben mit einschließt.

Hat eine jugendgerechte Theologie besondere Themen und Inhalte?

Kann es eine jugendgerechte Theologie geben? Oder muss konstatiert werden, dass trotz aller Bemühungen um geeignete Zugänge und um eine angemessene Haltung gerade die Inhalte der kirchlichen Bildungsarbeit eine Abwehr bei Jugendlichen erzeugen? Die „Jugendtheologie“ bemüht sich, jugendgerechte Fragen und Themen zu identifizieren. So nennt Petra Freudenberger-Lötz einen kleinen Kanon, der bei Jugendlichen auf großes Interesse stoße (vgl. Freudenberger-Lötz, 29 und auch Gennerich 2011): es sind die Fragen nach Gott, nach dem Leid, nach Glauben als persönlichem Akt, nach der Bibel und ihrer Bedeutung, nach Tod und Leben und nach Jesus als Christus. Sie setzt sich zudem intensiv mit denjenigen Fragen und Themen der Jugendlichen auseinander, die von K.E. Nipkow 1987 als „Einbruchstellen des Glaubens“ bezeichnet wurden. Diese „Knackpunkte“ machen es demnach Jugendlichen schwer, sich überhaupt mit den christlich-theologischen Deutungsangeboten auseinander zu setzen (Nipkow 1987, 53-78). Auch heute noch finden sich diese in Fragen und Aussagen von Jugendlichen wieder. In Zitaten von Jugendlichen formuliert lassen sich vier große Bereiche identifizieren:

- „Mir hat Gott noch nie geholfen!“: Angesichts von Leiderfahrungen wird die Existenz Gottes bezweifelt (vgl. differenziert Stögbauer 2011).
- „Rein logisch schaffe ich das nicht!“: Naturwissenschaftlichen Weltdeutungen wird der Vorzug vor theologischen oder philosophischen gegeben.
- „Wenn dir das hilft ...; das ist doch nur was für Psychos!“: Religion wird als Illusion und menschliches Tröstungsinstrument gedeutet.
- „Die Jesus-Leute machen nichts besser. Wie soll ich solchen Leuten glauben?“: Kritik an der Institution Kirche führt zu Kritik an den Inhalten der kirchlichen Botschaft.

Von der „Jugendtheologie“ kann gelernt werden, dass diese grundsätzlichen Anfragen an Theologie und Kirche modifiziert bis in die Gegenwart eine Rolle spielen (vgl. Freudenberger-Lötz, 2012, 23ff.). Kirchliche Bildungsarbeit muss sich tatsächlich mit diesen Haltungen und Positionen bei Jugendlichen auseinandersetzen.

Dass diese Positionen jedoch eine Auseinandersetzung mit theologischen Fragen überhaupt verhindern, lässt sich nicht feststellen. Es ist daher allen Beteiligten in der kirchlichen Bildungsarbeit Lust zu machen, diese grundsätzlichen Anfragen von Jugendlichen nicht nur als Ausdruck einer entwicklungspsychologischen Durchgangsstufe zu betrachten. Vielmehr ist es hilfreich, mit den Jugendlichen zu entdecken, dass es sich hierbei

um theologische Themen handelt, die eine lange Tradition in der christlichen Theologie haben. Es mag sein, dass jedes Lebensalter spezifische theologische Fragen oder im Blick auf die eigene religiöse Entwicklung alters- und erfahrungsabhängige theologische Aufgaben zu lösen hat. In der Auseinandersetzung mit gerade den oben genannten grundlegenden Fragen sind jedoch die Jugendlichen nicht allein. Zu entdecken, dass bis heute auch andere Menschen – und die Unterrichtenden eingeschlossen – an diesen Themen sich abarbeiten und sogar mit ihnen kämpfen, führt bei Jugendlichen selten zu Desinteresse und Ablehnung, sondern vielmehr zu Respekt und Lust, vorhandene Positionen zu entdecken und eine eigene zu beziehen.

Dr. Sönke von Stemm ist Dozent am Religionspädagogischen Institut für den Bereich Konfirmandenarbeit.

Literatur

- Büttner**, Gerhard: Braucht Jugendtheologie eine „ekklesiologische“ Fundierung? in: Veit-Jakobus Dieterich (Hg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, Stuttgart 2012, 70-78.
- Burhardt**, Katharina: Achtklässler/innen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen. Einblicke in die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ des Sommersemesters 2008, in: Petra Freudenberger-Lötz (Hg.) *Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie* 7, Kassel 2010.
- Freudenberger-Lötz**, Petra: *Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen*, (Kösel/Calwer) München/Stuttgart 2012.
- Freudenberger-Lötz**, Petra / Reiss, Anni: *Theologische Gespräche mit Jugendlichen*, KatBl 134 (2009), 97-102.
- Gennerich**, Carsten: Gottesbilder Jugendlicher. Ihre Erfahrungsabhängigkeit und Bildungsrelevanz, in: „Mir würde es auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ *Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband*, Stuttgart u.a. 2011, 176-192.
- Meyer-Blanck**, Michael: *Jugend – Theologie – Bekenntnis. Theologisches Denken bei Lehrenden und Lernenden in der Konfirmandenarbeit*, Loccumer Pelikan 1/1996, 33-37.
- Nipkow**, Karl Ernst: *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987.
- Pohl-Patalong**, Uta: Lernen in Schule und Gemeinde, in: M. Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, 7., grundlegend neu bearbeitete und ergänzte Auflage, Göttingen 2012, 124-143.
- Pohl-Patalong**, Uta / Schweitzer, Friedrich: *Konfirmandinnen und Konfirmanden*, in: Thomas Böhme-Lischewski, Volker Elsenbast, Carsten Haeske, Wolfgang Ilg, Friedrich Schweitzer (Hg.), *Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland*, Gütersloh 2010, 20-31.
- Schlag**, Thomas / Schweitzer, Friedrich: *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neukirchen-Vluyn 2011.
- Stögbauer**, Eva Maria: *Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche*, Bad Heilbrunn 2011.

Von der Kindertheologie zur Jugendtheologie

Offene Fragen an einen aktuellen religionspädagogischen Diskurs

Von Marcell Saß

Nach dem „Siegesszug“ der Kindertheologie¹ ist gegenwärtig ein Bemühen zu erkennen, Einsichten und Zielvorstellungen dieses neuen „Paradigmas“ auch auf die religiöse Bildungsarbeit mit Jugendlichen zu übertragen. Leitend ist dabei die Einsicht, „dass nicht nur Kinder, sondern auch Jugendliche als Theologen bezeichnet werden können“ (Schlag/Schweitzer, 2011, 9). Im Anschluss an grundlegende Einsichten der Kindertheologie wird darauf insistiert, es müsse künftig insbesondere darum gehen, „auch die Antworten wahrzunehmen, die Jugendliche selbst entwickeln“ (ebd.) – gerade vor dem Hintergrund vieler Defiziterfahrungen im Kontext religiöser Kommunikation von und mit Jugendlichen. Und in der Tat: die Erfahrungen von Kolleginnen und Kollegen aus Schule und Gemeinde zeichnen ein düsteres Bild: „Die christliche Überlieferung und vor allem die Kirche erscheinen heute den meisten Jugendlichen wenig attraktiv“ (ebd.). Folgerichtig erscheint es von daher, den im Bereich religiöser Bildungsarbeit mit Kindern eingeleiteten Aufbruch kritisch-konstruktiv auch auf die Lebensphase „Jugend“ auszuweiten.

Die folgenden Ausführungen verstehe ich als einen Beitrag zu den theoretischen Grundlagen der Jugendtheologie, die in einem ersten Schritt präsentiert werden. In einem zweiten Schritt werden offene Fragen an das Konzept formuliert, die es m.E. künftig intensiver zu bearbeiten gilt.

¹ Neben dem seit 2002 jährlich erscheinenden Jahrbuch für Kindertheologie hat es mittlerweile eine Fülle von Qualifikationsschriften und Zeitschriftenaufsätzen gegeben. Bisweilen scheint es dabei so, als würde gar eine konzeptionelle Substituierung von Religionspädagogik durch Kindertheologie erwogen. Vgl. A. Bucher u.a., Stuttgart 2002ff. Vgl. zudem M. Zimmermann, 2010 sowie K. Kammeyer, 2009.

„Brauchen Jugendliche Theologie?“²

Offenkundig ja, denn das Verhältnis junger Erwachsener zu Theologie und Kirche scheint mannigfaltig gestört. Ja, „[...] selbst in der kirchlichen Praxis stellt es ein schwieriges und nicht selten gänzlich scheiterndes Unterfangen dar, eine gemeinsame Verständigungsebene von Theologie und Jugendlichen herzustellen oder produktive Dialoge über theologische Themen und Fragen zu initiieren“ (Schweitzer/Schlag, 2011, 13.) Jugendliche erleben die Begegnung mit theologischen Fragen als „Fremdheitserfahrung“ (ebd., 15), scheinbar noch verstärkt durch die in den letzten Jahren massiven Transformationsprozesse in den Bereichen Medien und Kommunikation. Religiöse und weltanschauliche Vielfalt sind quasi Ausdruck für eine grundsätzlich multioptionale Lebensgestaltung, die durch religiöse bzw. kirchliche Bildungsangebote an den Lernorten Schule und Gemeinde nur offenkundig kaum befördert werden kann. So geht es der Jugendtheologie als Bestandteil von Praktischer Theologie und Religionspädagogik im Kern darum, „einerseits die eigene Tiefenschärfe im Blick auf unterschiedliche Lebenswelten zu steigern und andererseits für die Akteure in der kirchlichen und schulischen Praxis Möglichkeiten der theologisch sachgemäßen Annäherung an die Lebenswelten Jugendlicher zu eröffnen“ (ebd., 17).

Wie schon im kindertheologischen Diskurs wird betont, dass Theologie hier keinesfalls mit wissenschaftlicher Theologie in eins falle, sondern „die Frage der Reflexion religiöser Vorstellungen sowie der Kommunikation über religiöse Fragen“ im Fokus des Interesses stehe (ebd., 22). Aufgenommen wird F. Schweitzers grundsätzliches

² Schlag/Schweitzer, 2011, Titel



Interesse an der „Religion des Menschen“ bzw. an „gelebter Religion“, um dieses nunmehr auf den darin liegenden „theologischen Tiefensinn hin zu öffnen und danach zu fragen, ob und in welchem Sinn Jugendliche Theologie brauchen (können)“ (ebd., 23).

Was schon innerhalb der Kindertheologie mit dem Ausdruck „Laientheologie“ zum Ausdruck kommt, findet sich folglich ebenso im jugendtheologischen Diskurs wieder, oder wie es H. Rupp pointiert formuliert:

„Ich selber lehne ein Verständnis von Theologie ab, das diese auf wissenschaftliche Theologie beschränkt. Dies dient in meinen Augen nur der Macht der Priesterschaft und führt zur Entmündigung der wissenschaftlich-theologisch nicht gebildeten Gemeindeglieder und Christenmenschen. Theologie wird von mir deshalb als der nachdenkliche, durchaus auch existenzielle Umgang mit religiösen Fragen verstanden.“ (Rupp 2008, 2)

Bemerkenswert ist, dass die Frage des leitenden Theologiebegriffes von Jugendtheologie mit Hilfe zweier Unterscheidungen beantwortet wird: gegenüber dem Konzept der Kindertheologie sowie gegenüber der Rede von „Jugendreligion/-religiosität“.

„Theologisieren mit Jugendlichen ist etwas anderes als das Theologisieren mit Kindern“ (Rupp 2008, 1), auch wenn es Gemeinsamkeiten zu verzeichnen gibt, etwa in formaler Hinsicht der Bezug auf ein Reflexionsverhältnis (Schlag/ Schweitzer 2011, 28). Der schon angedeutete Perspektivenwechsel hin zu den Jugendlichen, die – ebenso wie Kinder – nicht als zu belehrende Objekte erscheinen (ebd., 28) sowie die Zielvorstellung „selbst theologisch nachzudenken“ (ebd., 28) sind ebenfalls gemeinsame Referenzpunkte.

Wesentliche Unterschiede ergeben sich jedoch schon nach einem kurzen Blick in einschlägige entwicklungspsychologische Studien. Sowohl die „visionäre Kritik Jugendlicher“ ist dabei von Bedeutung als auch die „Wahrnehmung des eigenen Selbst und der eigenen Innenwelt, aber auch der Bewertung subjektiver Erfahrungen im Jugendalter“, kurzum ihre Subjektivität (ebd., 31). Es liegt auf der Hand, dass angesichts des komplexen Entwicklungsprozesses im Jugendalter Jugendtheologie nicht ohne weiteres als bloße Fortführung kindertheologischer Konzepte verstanden werden darf (ebd., 33). Durchaus analog zur Genese von Kindertheologie im Dialog mit Kinderphilosophie verweisen Schlag/Schweitzer auf das Philosophieren mit Jugendlichen als Gesprächspartner und fragen nach Jugendtheologie als einer „Kulturtechnik“ und rezipieren dabei die kompetenztheoretischen Anregungen der Kindertheologie: „Für die Jugendtheologie ergibt sich hier die Frage, welche Kompetenzen oder Fähigkeiten Jugendliche erwerben können oder erwerben sollen.“ Differenziert wird dies dann durch einen Blick auf C. Gennerichs „Empirische Dogmatik des Jugendalters“, die explizite und implizite theologische Orientierungen Jugendlicher aufzudecken sucht (vgl. Gennerich 2010, 24). Ableiten ließe sich daraus – so Schweitzer/Schlag – die Unterscheidung „zwischen impliziter und expliziter Jugendtheologie“ (ebd., 38). Schließlich wird in einem weiteren Schritt betont, dass Jugendtheologie durchaus auch in eigenen Glaubensbekenntnissen Ausdruck finden kann (ebd., 39f) sowie ebenso mit katechetischer Arbeit verknüpft werde (ebd., 41f). Kurzum: „Jugendtheologie kann und sollte sich durch die Kindertheologie anregen lassen, sie muss aber eigene Wege gehen“ (ebd., 42).

Die „Theologie der Jugendtheologie“ wird vor diesem Hintergrund sodann abgegrenzt von „Jugendreligion“ bzw. „Jugendreligiosität“. Ungeachtet manch kritischer Stimmen³ betonen Schlag/Schweitzer einen breiten Konsens bezüglich der besonderen Religion des Jugendalters, stellen dem aber Jugendreligiosität als einen (den berühmten Ausdruck Paul Tillichs aufnehmend) „ultima-te concern“ an die Seite. Für die Jugendtheologie folgt daraus: „Beziehen sich also Jugendreligion oder auch Jugendreligiosität auf diejenigen Glaubensweisen und Orientierungen, Gesellungsformen und Handlungsweisen, Gefühle und Erfahrungen, die von Jugendlichen als besonders bedeutsam erlebt werden, so zielt der Begriff Jugendtheologie von vornherein auf die Reflexion von Religion und religiösen Vorstellungen“ (ebd., 44). Prägend sei dabei ein autobiographischer Bezug ebenso wie die Ausrichtung auf die „adoleszente Identität, nämlich in Gestalt eines ausgeprägten Strebens nach Autonomie oder der Angrenzung im Verhältnis zu Erwachsenen als religiösen Autoritäten“ (ebd., 45).

³ Lohnend ist hier beispielsweise der Blick in C. Grethleins kürzlich erschienene *Praktische Theologie hinsichtlich der Frage nach der Tragfähigkeit der in praktisch-theologischen Zusammenhängen favorisierten Rede von Religion oder gelebter Religion*, vgl. C. Grethlein, 2012

Im Verhältnis zu wissenschaftlicher Theologie agieren Jugendliche demnach als Laien-theologen, wobei Theologie hier – W. Härle folgend – als prinzipielle Aufgabe aller Christinnen und Christen verstanden wird und stets existentiellen Bezug habe (ebd., 48). Hierin liegt dann offenbar auch der entscheidende Unterschied zu anderen Formen religiöser Kommunikation. Die Herausforderung, die sich aus der empirischen Wahrnehmung Jugendlicher ergibt, ist deutlich vor Augen: Wenn sich ohne Glaubensüberzeugung „demnach theologisch kaum sachgemäß reden und reflektieren“ (ebd., 48) lässt, erscheint die Rede von Theologie in diesem Zusammenhang zumindest irritierend. Schlag/Schweizer lösen dies mit folgendem, überaus bemerkenswerten Hinweis: „Hier wird deutlich, dass der Bezug auf Kinder und Jugendliche als Theologen immer auch in einem metaphorischen Sinne verstanden werden muss“ (ebd., 49). Schließlich wird auf I. Dalferts enzyklopädische Bestimmung evangelischer Theologie als Interpretationspraxis zurückgegriffen: Jugendtheologie geht es dann sowohl „um das Durchdenken religiöser Vorstellungen und des eigenen Glaubens im Verhältnis zur christlichen Überlieferung im Sinne der Reflexion des Evangeliums als auch um diejenigen Praxis- und Kommunikationsformen, die dem Evangelium entsprechen“ (ebd., 51).

Jugendtheologie äußert sich in verschiedenen „Dimensionen“: als implizite Theologie, die nur aus theologischer Außenperspektive auch als Theologie identifiziert wird, als persönliche Theologie „im Sinne einer bestimmten Auffassung etwa von Glaube oder Gott“, als explizite Theologie, „die sich als Nachdenken über religiöse Vorstellungen nicht zwingend theologischer Termini bedienen muss“ sowie der „theologischen Deutung expliziter Jugendtheologie mit Hilfe der theologischen Dogmatik“. Gelegentlich argumentieren Jugendliche jedoch auch ausdrücklich theologisch. Zugeordnet werden diesen Dimensionen drei aus der Kindertheologie entnommene Modi des Theologisierens: der Kinder, mit Kindern, für Kinder (vgl. ebd., 60f). Jugendtheologie erscheint dann als Theologie der Jugendlichen, mit Jugendlichen und für Jugendliche, wobei die beiden letzteren Modi dann ausführlich entfaltet werden (vgl. ebd., 79-134). Lokalisiert wird Jugendtheologie insgesamt in unterschiedlichen „Entdeckungszusammenhängen“ wie Jugendkultur, Religionsunterricht, „Abschied vom Kinderglauben“ oder „sinnbezogenen Fragen in Peer Group-Gesprächen“.

Offene Fragen

Auch in der Jugendtheologie müssen – wie im kindertheologischen Diskurs – die Begriffe und Kategorien präzise geklärt werden. Dabei ist auch zu prüfen, ob Kategorien wie Religion, Religiosität, Glaube, Sinn, Kultur, Identität, Subjektivität, Erfahrung o.a. überhaupt einen theoretischen Mehrwert bieten, oder ob sie gerade nicht geeignet erscheinen, die Reflexionsprozesse Jugendlicher in ein Verhältnis zu theologischen Interpretationspraxen zu set-

zen. Das Ringen um Klärung ist insgesamt offenkundig, gerade wenn Kinder und Jugendliche lediglich in einem „metaphorischen Sinn“ als Theologen betrachtet werden. Der Rückgriff auf einen eher vagen Religionsbegriff, die Rede von Religiosität und ihre Verbindung zu entwicklungspsychologischen Stufenmodellen, sowie die Annahme einer Religion des Jugendalters erschwert offensichtlich die Beantwortung der Frage, was denn Theologie von (reflexiver) religiöser Kommunikation unterscheidet.

Natürlich ist theologische Reflexion als Interpretationspraxis nicht exklusiv an eine akademische Vorbildung gebunden. Allerdings ist eine Unterscheidung zwischen religiöser Kommunikation und theologischer Interpretation unbestreitbar, die nicht vorschnell eingegeben werden sollte (vgl. dazu insgesamt Dressler 2011). Zugespielt ist zu fragen, ob nicht Religion bzw. Religiosität unter der Hand als ontologisch beschreibbare Phänomene bzw. Personenmerkmale erscheinen oder im Modus von Erfahrung zur Darstellung kommen, während deren kognitiv-reflexive Interpretation als Theologie zu bezeichnen ist.

Zu prüfen ist aus meiner Sicht, ob nicht gerade eine jugendliche reflexive Kommunikation über religiöse Fragen eher zeigt, dass es sich bei Religion stets um einen kommunikativen Tatbestand handelt, auch in reflexiver Gestalt. Dies allerdings mit Theologie gleichzusetzen, erschiene dann als eine Einebnung theologiegeschichtlich wesentlicher Unterscheidungen von Glaube, Religion und Theologie. Zukünftig wird es also darum gehen diese Unterscheidungen trennscharf zu fassen.

Die Einschätzungen über die Theologizität jugendlicher Äußerungen dürften außerdem sehr unterschiedlich ausfallen. Hier bedarf es empirischer Studien, die milieuspezifische Aspekte und öko-soziale Bedingungen von Entwicklung (vgl. dazu einleitend Bronfenbrenner 1993) in den Blick nehmen. Ich vermute, dass unterschiedliche religiöse Sozialisationsbedingungen, geographische Unterschiede, multi-religiöse Umfelder oder der Kontext von Konfessionslosigkeit, aber auch schulformspezifische (und mehr noch: inklusionspädagogische) Herausforderungen den Versuch Theologie (auch als Laien-theologie) im Sinne reflexiv-religiöser Gespräche zu verstehen, erschweren dürften.

Mit diesem Klärungsbedarf verbunden ist die Frage, was denn eigentlich Jugend als Kategorie meint. Während es die Kindertheologie hier definitorisch einfacher hat und zugleich auf biblisch-theologische Grundmuster wie die Kindersegnung in Mk 10 zurückgreifen kann, muss Jugendtheologie einen deutlich größeren Argumentationsaufwand betreiben. So bleibt letztlich offen, wer mit den Jugendlichen gemeint ist – vor dem Hintergrund der Verlängerung der Lebensphase Jugend und ihres vergleichsweise jungen Entstehungsdatums ist das nicht weiter verwunderlich.

Verschärfend tritt hinzu, dass religionssoziologische Einsichten, besonders im Kontext des Religionsmonitors

etwa von A. Nassehi formuliert (vgl. Nassehi 2011), darauf aufmerksam machen, dass Inkonsistenz und Authentizität gleichsam Grundmodi religiöser Kommunikationsprozesse seien. Die Bewältigung von religiösen Dissonanzen etwa unterschiedlicher Traditionen, häufig als Patchwork-Religion diskreditiert, stellt für junge Menschen also gar kein Problem und darum keine zu bewältigende Aufgabe dar, so lange religiöse Kommunikation sich authentisch vollzieht. Dass infolge dieser Einsichten die Vorstellung einer Theologie von Jugendlichen spannungsvoll sein kann, ist zu vermuten. Mehr noch: Inkonsistenz und Authentizität stellen bildungstheoretisch gesehen eine deutliche religionspädagogische Herausforderung dar – darauf hat B. Dressler nachdrücklich aufmerksam gemacht. (Dressler 2012) Im Zusammenspiel der notwendigen Klärung des Theologiebegriffs mit grundlegenden bildungstheoretischen sowie religionsdidaktischen Fragestellungen und jugendtheoretischen Überlegungen wird sich das Konzept Jugendtheologie künftig bewähren müssen.

Schließlich sei noch auf eine letzte Herausforderung hingewiesen, die eher die Unterrichtspraxis betrifft: Schon die Kindertheologie zeigt eine deutliche Fokussierung auf verbale Interaktionsformen. Für den Bereich der Sekundarstufen I und II, vor allem im Gymnasium, ist nun insgesamt eine deutliche Bevorzugung von Unterrichtsgesprächen zu beobachten, anders gesagt: Das Unterrichtsgespräch ist die dominante, zugleich aber auch prekärste Methode des Unterrichtens. Nicht erst seit der Forderung eines schüler- und handlungsorientierten Unterrichts ist offensichtlich, dass lehrerzentrierte Arbeitsformen im Unterricht wenig lernförderlich sind. Dennoch hat eine Auswertung der an der Universität Münster in den letzten drei Semestern durchgeführten Unterrichtsstunden ergeben, dass die Mehrzahl der Studierenden sich für Unterrichtsgespräche als bevorzugte Methode entscheidet. Dies mag man noch der Unerfahrenheit der angehenden Lehrerinnen und Lehrer zuschreiben; H. Meyer machte aber bereits in den 1980er Jahren auf diese Problematik aufmerksam: Fast 77 Prozent des Unterrichts finden demnach als Frontalunterricht statt. In dieser Monostruktur lehrerzentrierten Unterrichts eignen sich v.a. verbal orientierte Lehr-Lernprozesse (vgl. Meyer 1987).

Ungeachtet vielfältiger methodischer Innovationen für den Religionsunterricht (vgl. Adam/Lachmann 2010) wird sich Jugendtheologie also künftig auch der Frage stellen müssen, welche bevorzugten Methoden jenseits des Gespräches die intendierte reflexiv-religiöse Kommunikation (d.h. Kommunikation in einem weiten Sinn) braucht. Dies erscheint mir umso dringender angesichts milieuspezifischer Unterschiede in der Gesellschaft einerseits und inklusionspädagogisch unhintergebar Standards in der Bildungsarbeit andererseits.

Ausblick

Die Frage, ob Jugendliche Theologie brauchen, greift gewichtige gegenwartskulturelle Probleme des Verhältnisses junger Menschen zu Christentum und Kirche auf. Diese Fragen sind bildungstheoretisch und religionspädagogisch von großer Relevanz. In der Forderung eines Perspektivwechsels, der Wahrnehmung der Vielfalt jugendlicher Lebenswelten oder dem Hinweis auf die Notwendigkeit, religiöse Sprachfähigkeit zu fördern und religiöse Kompetenzen anzubahnen, zeigt sich das Bemühen, gegenwärtig dringende Herausforderungen zu bewältigen. Ob diese jedoch mit der Etablierung einer Jugendtheologie, in Fort- und Weiterentwicklung der Kindertheologie, gelöst werden können, ist davon abhängig, ob die skizzierten terminologischen Unschärfen geklärt, empirische Studien zu theoretischen Differenzierungen führen und unterrichtspraktische Konkretionen erarbeitet werden können. Immerhin: das Konzept der Jugendtheologie erweist sich insgesamt als ein Paradigma für die notwendige Überprüfung überkommener (theologischer) Kategorien, die Weiterentwicklung religionspädagogischer Konzeptbildung und ist damit gut protestantisch Teil einer *ekklesia semper reformanda*.

Dr. Marcell Saß ist Privatdozent an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Literatur

- Bucher**, Anton A. u.a.: Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart 2002ff.
- Bronfenbrenner**, Urie, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Frankfurt/M. 1993.
- Gennerich**, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010.
- Dressler**, Bernhard, Religionspädagogik als Modus Praktischer Theologie. Mit einem kritischen Blick auf den Diskurs zur „Kindertheologie“; in: ZPT 2/2011, 149-163.
- Ders., Inkonsistenz und Authentizität. Ein neues religiöses Bildungsdilemma? Bildungstheoretische Überlegungen zu Armin Nassehis religionssoziologischen Beobachtungen; in: ZPT 2/2012, 121-135.
- Meyer**, Hilbert, Unterrichtsmethoden I, Frankfurt/M. 1987.
- Kammeyer**, Katharina: „Lieber Gott, Amen!“ Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Stuttgart 2009.
- Grethlein**, Christian, Praktische Theologie, Berlin/New York 2012.
- Nassehi**, Armin, Erstaunliche religiöse Kompetenz. Qualitative Ergebnisse des RELIGIONSMONITORS, in: Bertelsmann Stiftung, Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, 113-132.
- Rupp**, Hartmut, Theologieren mit Jugendlichen, Vortrag PTZ Stuttgart 2006.
- Zimmermann**, Miriam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010
- Schlag**, Thomas / Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen 2011.

Brauchen Jugendliche Theologie?

nachgefragt durch Sönke von Stemm

Im Folgenden geben Jugendliche selbst eine Antwort auf diese Frage. Die ausgewählten Texte sind einer Fortbildungsveranstaltung für jugendliche Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit unter dem Titel „Theologie für und mit Konfis“ entstanden. Alle Autorinnen und Autoren sind engagierte kirchliche Mitarbeitende, so dass die durchweg positive Beantwortung der Frage nicht verwundert. Differenziert und spannend ist jedoch die Akzentsetzung. Und so danke ich den Jugendlichen für die Bereitschaft, ihre Positionen an dieser Stelle zu veröffentlichen:

Meine erste Reaktion war ein klares „Ja, klar! Natürlich brauchen sie Theologie!“ Nur fiel mir dann keine Begründung ein und ich dachte: Schuld und Gerechtigkeit, das ist doch eher was für Juristen, Leiden, Tod und Hoffnung, was für Ärzte, Gemeinschaft und Vertrauen für Familie und Freunde, Orientierung und Wegweiser für Philosophen!

Aber ich denke, Theologie bietet den Jugendlichen Antworten auf ihre Fragen, die viel lebensnäher sind als die aller Juristen, Ärzte und Philosophen. Und noch etwas ist mir wichtig an Theologie: Sie beantwortet nicht nur ein oder zwei Fragen eines Teilbereiches, sondern hat den Anspruch, für alle Fragen des Lebens Antworten zu suchen. Für Theologen bin ich nicht reduziert auf Angeklagter, Patient oder Idee, sondern bleibe Mensch.

Fiona Klenke 15

Ja, meiner Meinung nach brauchen Jugendliche Theologie, um an sich selbst zu wachsen. Gerade in der Prägungsphase der Jugend (zwischen elf und 14 Jahren) ist es wichtig, sich mit vielen Fragen auseinanderzusetzen. Jede/r hatte bestimmt schon einmal im Leben den Punkt, an welchem man sich von allen verlassen fühlt. Wer ist dann noch für einen da? Wer eine christliche evangelische Erziehung genossen hat, hat sofort Gott im Sinn. Was aber ist mit denen, die daheim nicht mit Gott aufgewachsen sind? [...]

Glaube führt eher in die gute Richtung, wobei diese Wertung immer im Auge des Betrachters liegt. Ohne Antworten finden viele Menschen nicht den Weg, den ihre Liebsten ihnen zuschreiben würden. Theologie hilft, offen über Dinge zu sprechen. Sich Fragen zu stellen, ist ein völlig normaler Bestandteil unseres menschlichen

Daseins, gehört zum Leben einfach dazu und hilft jeder Persönlichkeit, sich zu entfalten. Außerdem lernt man ja schon als Kind: wer nicht fragt bleibt dumm!

Denise Klein, 17

Theologie ist die Rede von Gott, also brauchen Jugendliche, sowie Menschen aller anderer Altersgruppen, Theologie, um über Gott und ihren Glauben zu sprechen. Mit dem Glauben beginnen wir uns im steigenden Alter zu identifizieren. Als Kind ist der Glaube noch weit entfernt und unwirklich; Geschichten über Gott und Jesus gleichen Gute-Nacht-Geschichten, die man nicht hinterfragt.

Doch ab einem bestimmten Alter fügen sich die einzelnen Geschichten und Aussagen zu einem Ganzen zusammen, dem man entweder zustimmt, oder das man ablehnt. Dies wird bei der Konfirmation von der Kirche hinterfragt. Religionsunterricht wird hier die Grundlage für die Entscheidung FÜR die Kirche oder DAGEGEN.

Für viele Jugendliche ist das Thema Glauben und Gott ein relatives Tabuthema – darüber zu reden, wird als schwer empfunden. Doch nach und nach beginnt man eine eigene Meinung zu bilden und zu dieser auch zu stehen. Glaube ist nur eins der vielen Themen, über die man sich im jugendlichen Alter ein Bild macht. Je jünger man ist, desto beeinflussbarer ist man auch.

Jugendliche brauchen Theologie, um sich mit Gott und dem Glauben zu identifizieren, um so eine Persönlichkeit aufbauen zu können. Sie bilden sich Meinungen und beginnen damit, Aussagen, gerade von Erwachsenen, zu hinterfragen: „Mama sagt, Gott sei barmherzig. – Woher weiß sie das?“ Man beginnt nach Quellen des Beweises zu suchen, in diesem Fall die Bibel.

Lydia Stuckenberg, 16, und Philipp Mayer, 16.

Ja, weil die Theologie jungen Menschen Antworten auf Fragen geben kann, die mit anderen, logischen und realistischen Erklärungsversuchen unbeantwortet bleiben. Sie gibt ihnen eine völlig andere Sicht auf alltägliche Dinge. Manchmal ist es vielleicht einfacher, gerade für Jugendliche, mit Teamern über Probleme zu reden, und dies in Verbindung mit dem Glauben. Und dies zu Gott bringen, kann Hoffnung schenken, wo normales Reden einen nicht weiter bringt. Außerdem ist Theologie eine Hilfe, um Gott besser kennen zu lernen und auf anderer Ebene über ihn zu reden.

Mareike Franzen, 16

Möglichkeiten aufzeigen! Die Fragen, die wir aufgestellt haben, begegnen jedem mal irgendwann im Leben, auch wenn man sie sich nicht so bewusst macht.

Aber ich denke, gerade wenn man sie sich bewusst macht, ist es leichter Antworten zu finden und somit einen (Handlungs-)Weg. Diese Antworten kann man auf

sehr vielfältige Weise suchen und finden, z.B. anhand des Gesetzes, doch auch die dort formulierten Regeln und Rechte beruhen auf christlichen Prinzipien.

Ich finde es wichtig, Menschen und speziell Konfirmanden mit den Möglichkeiten der Theologie vertraut zu machen, damit sie, wenn sie es wollen oder brauchen, ihre Antworten auch auf diesem Weg finden können.

Karla Schulze, 17

In der Öffentlichkeit es ein umstrittenes Thema, doch meiner Meinung nach brauchen Jugendliche egal welcher Religion Theologie. Warum? Weil durch Theologie einiges geklärt werden kann, man findet Hilfe und kann sich mit Gott auseinandersetzen.

Aber Theologie bedeutet ja nicht nur Gott, mit Theologie kann man vieles erreichen, Verständnis, Gerechtigkeit usw. Gerade bei Jugendlichen gibt es viele „theologische“ Fragen, die beantwortet werden wollen, z.B. Wer bin ich? Was bin ich wert? usw.

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Melanie Beiner (verantwortlich), Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Rainer Merkel, Beate Peters, Dr. Sönke von Stemm, Lissy Weidner, Anne Sator (Layout).

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Auflage: 14.000

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 05766/81-136, Telefax: 05766/81-184,
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de,
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:

Konto-Nr. 60 50,

Ev. Kreditgenossenschaft Kassel, BLZ 520 604 10

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Marlies Behnke, Realschule Achim, Waldenburger Str. 8,
28832 Achim

Dr. Melanie Beiner, Religionspädagogisches Institut Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Jochen Kallenberger, Uferstraße 14, 37603 Holzminden

Anna Carina Köppen-Kuhnert, Wertheimer Str. 11,
31789 Hameln

Gerlinde Krehn, Religionspädagogisches Zentrum der
Evang.-Luth. Kirche in Bayern, Abteigasse 7,
91560 Heilsbronn

Angela Kunze-Beiküfner, Pädagogisch-Theologisches Institut
der Ev. Kirche in Mitteldeutschland und der Ev.
Landeskirche Anhalts, Klostergarten 6,
38871 Drübeck

Dr. Friedhelm Kraft, Religionspädagogisches Institut Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Dr. Gerald Kruhöffner, Pastorenkamp 10,
31547 Rehburg-Loccum

Katharina Ochs, Institut für Evangelische Theologie,
Universität Kassel, Diagonale 9, 34127 Kassel

Prof. Dr. Hanna Roose, Institut für Religionspädagogik an der
Leuphana Universität Lüneburg, Scharnhorststr. 1,
21335 Lüneburg

PD Dr. Marcell Saß, Westfälische Wilhelms-Universität
Münster, Ev.-Theol. Fakultät, Seminar für
Praktische Theologie und Religionspädagogik,
Universitätsstraße 13-17, 48143 Münster

Dr. Sönke von Stemm, Religionspädagogisches Institut
Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Allerdings ist es für noch viele der Jugendlichen ein Fremdwort, ganz einfach weil „Kirche“ heute nicht „cool“ ist. Es halten zu viele Kirchen an den alten Konzepten fest. Um Kirche interessanter zu machen, müssen neuere Konzepte mit alten verbunden werden.

Wer sich mit Theologie auseinander setzt, wird schnell merken, was sie für eine Vielfalt bieten kann, und vor allem in vielen Lebenslagen helfen, z.B. Trauer, Liebe, Freundschaft etc. Bei all diesen Dingen „kann“ die Theologie helfen ... also, Ja, Kinder brauchen Theologie!

Tobias König, 19

Ich bin der Meinung, dass Jugendliche Theologie in der heutigen Zeit brauchen und durch Antworten im Leben weiter kommen, da Theologie für sie wichtig ist. Sie hilft ihnen durch die Pubertät und im Alltag. Jugendliche brauchen Theologie, um sich mit Gott und dem Glauben identifizieren zu können. Jeder Mensch hat mal Fragen zum Thema Theologie und zum Beispiel durch den Konfirmandenunterricht können sie vielleicht ein paar Fragen selbst beantworten.

Raphael Scharbach, 16

Ja ..., um Antworten auf Fragen von ihrem Leben zu finden, die alternativ zu denen sind, die ihnen durch Politik, Medizin, Stammtische vorgegeben werden.

Ja ..., um ihren vorgegebenen Glauben zu verstehen und sich zu entscheiden, ob sie mit ihm Leben wollen.

Nein ..., um zu glauben. Glauben kann man auch ohne Verstand.

Joscha Quade, 17

Jugendliche brauchen Halt und Erklärungen. Dazu ist nicht mal Religion notwendig, die Religion kann ein Mittel sein. Es gibt andere Möglichkeiten, Halt und Erklärung zu finden durch Sport, durch Freundschaften, Liebe oder Glaube anderer Art.

Wer nie auf der Suche nach Antworten war, kann auch nicht glauben oder wird den Glauben nie entdeckt haben. Glaube ist das Naheliegendste, er kann einem alles geben, was man sich erträumt, kann einem aber auch vieles nehmen. Ein Mensch muss bereit sein, dieses Risiko einzugehen, um einem höheren Ziel entgegenzusteuern, der persönlichen Vollendung.

Lars Ohlendorf, 20

Ich bin der Meinung, dass Jugendliche Theologie brauchen. Theologie ist wichtig, da Menschen aller Art über Glaube und Gott offen reden sollten. Jeder bildet seine eigene Meinung über Theologie und viele versuchen sich über Theologie mit Gott und dem Glauben zu identifizieren und so auch eine Persönlichkeit aufzubauen.

Martin Mählig, 17

Ich denke schon, da z.B. Konfer wie ein roter Faden im Leben sein kann. In dem Lebensabschnitt, in dem die Konferzeit stattfindet, ändern sich die Jugendlichen, und Theologie hilft immer dabei und gibt ihnen den nötigen Halt und Antworten auf unausgesprochene Fragen. Außerdem zeigt es ihnen andere Lebenswege als die vertrauten und hilft dabei, sich eine eigene Meinung zum Glauben zu bilden.

Carolyn Dreesmann, 14

Meiner Meinung nach brauchen Jugendliche Theologie, da es in der Theologie unterschiedliche Ansichten gibt, es gibt kein theologisch richtig oder falsch.

In Schuldfragen oder in Situationen, wo man sich fragt, ob man das Geschehene, die Handlung eines Menschen verzeihen kann, kann einem ein Jurist zwar behilflich sein, jedoch hat es für mich nicht den gleichen Effekt, da sich dies lediglich auf die Gesetze bezieht, nicht auf das menschliche Verständnis, was man immer wieder aufbringt. [...]

Carina Meyer, 16

Ich denke, dass Theologie eine andere Sichtweise bietet, als den Rat, den man von Freunden oder Eltern bekommt. Jugendliche suchen Halt und Antwort. Deswegen denke ich schon, dass Theologie für Jugendliche brauchbar ist, auch wenn sie nichts damit zu tun haben wollen. Das liegt aber, denke ich, daran, dass man bei dem Wort Theologie an Kirche, Gottesdienst, „langweilig“ denkt. Dem ist aber nicht so, denn Theologie heißt nach dem Leben fragen, Geschehnisse zu hinterfragen!

Lina Schulze, 16

„Das Herz pocht und das ist Gott.“

Theologische Gespräche in der Kindertagesstätte

Von Angela Kunze-Beiküfner

Theologie von Kindergartenkindern

Lena (6): Der liebe Gott ist wie eine liebe Mutter, die früh ihre Kinder auf den Spielplatz zum Spielen schickt und am Abend ruft sie sie wieder rein.

Tina (4) singt: Ich bin so froh, Gott ist so lieb, meine Mama zieht mich groß. Alle, alle Menschen haben mich lieb. Alle freuen sich, wenn ich komme, weil ich so lieb bin. Meine Mama hat mir den Namen Tina gegeben. Alle freuen sich, wenn ich komme. Der Opa springt in die Luft. Gottes Liebe ist so groß!

Hagia (5): Ich habe alle Menschen lieb, auch die, die ich nicht kenne. Ich habe die Liebe Gottes in mir. Ich bin nämlich wie Gott – ich mache ja mit Gott mit. Gott hat das zu mir gesagt.

Johanna (5): In meinen Gedanken und Gefühlen kann ich Gott und die Engel sehen. (...) Das Gefühl ist richtig hell und gesund und fröhlich. Es ist wunderbar, wenn man es spürt. Die Erwachsenen können das nicht sehen, die sind zu beschäftigt mit andern Dingen, die spüren nicht ihre Gedanken. Die spüren auch nicht, dass Kinder viele Geheimnisse entdeckt haben. Alle Kinder können Gott und die Engel sehen.

Solche beeindruckenden Aussagen von Kindern (hier jeweils im familiären Kontext der christlichen Elternhäuser dokumentiert) sind kindertheologische Per-

len¹ – aber diese Perlen können ein kindertheologisches Ohr bei Erwachsenen öffnen und diese sensibilisieren für die Theologie von Kindern. Kinder haben ihre eigene Art des Wahrnehmens und Denkens. Diese „eigene Art“ ist nicht als etwas anzusehen, was möglichst schnell überwunden oder gar unterdrückt werden soll. Kinder sind kompetente Ko-Konstrukteure ihrer Lebens- und Weltsicht. Gerade im Kindergartenalter eignen sie sich täglich neues Wissen an und verknüpfen dieses mit ihren schon vorhandenen Erfahrungen. Diese Denkleistung wird in der Entwicklungspsychologie auch als Herausbildung einer „intuitiven Theorie“ bezeichnet:

„Im Alter zwischen vier und sechs Jahren erwerben Kinder in den unterschiedlichsten Situationen eine ungeheure Menge neuen Wissens. (...) Sicher scheint zu sein, dass die Kinder im Laufe der Kindergarten- und Vorschuljahre in den Bereichen Physik (unbelebte Welt), Psychologie (Innenwelt und Verhalten) und Biologie (lebendige Welt) immer differenziertere bereichsspezifische Annahmen ausbilden. Diese sind in sich weitgehend geschlossen, beziehen sich teilweise auch aufeinander und weisen – bei aller Naivität – durchaus theorieähnliche Charakteristika auf. Denn mit ihrer Hilfe können die Kinder die meisten Abläufe, Ereignisse und Phänomene, die in den genannten drei Dimensionen vorkommen, sich selbst und anderen auf einleuchtende Weise verständlich machen.“
(Kasten 2005, 153)

Auch im Bereich der Religion verfügen Kinder im Kindergartenalter schon über erhebliche Wissensbestände.

¹ Die Perlen-Metapher hat Mirjam Zimmermann in ihrem Vortrag in Loccum zur Tagung „Netzwerk Kindertheologie“ am 11.9. 2012 kritisch in die Diskussion eingebracht.

Lilian Fried betont in ihrer Expertise über die Wissensbestände von Kindergartenkindern das schon bei Kleinkindern vorhandene Wissen, dass Vorhandenes nicht immer sichtbar ist (Objektpermanenz). Darauf aufbauend verfügen Kindergartenkinder nach Fried über folgende Wissensbestände im Bereich Religion:

1. Sie unterscheiden zwischen Materiellem und Immateriellem. Daher haben sie bereits Zugang zum Spirituellen. Sie können reale Objekte von mentalen (spirituellen) Objekten unterscheiden. Sie haben Vorstellungen darüber, dass sich Dinge auf Grund von physikalischen oder metaphysischen Ursachen verändern können.
2. Die Mehrheit der Vier- und Fünfjährigen glaubt an Magie, während Sechsjährige dies im Zusammenhang von realen Situationen mehrheitlich verneinen. Sechsjährige greifen auf das Magiekonzept nur zurück, wenn sich eine Ursache-Wirkung-Folge nicht anders erklären lässt.
3. Sie haben vielfältige theologische Vorstellungen, in der Regel haben sie sich theologische Grundkonzepte z.B. zu „Gott“, „Engel“ oder „Jenseits“ angeeignet. Sie unterscheiden klar zwischen Gott und Mensch (z.B. haben die Eltern konkrete, Gott aber abstrakte Eigenschaften).
4. Sie haben ein Grundwissen über elementare religiöse Schemata (zu Festen und Ritualen).
5. Sie verfügen über moralische Vorstellungen und erkennen, wenn Normen verletzt werden. Sie unterscheiden auch zwischen verbindlichen und weniger verbindlichen moralischen Standards (Vgl. Fried 2005, 25).

Theologie mit Kindergartenkindern

Kinder im Kindergartenalter bilden religiöse Begriffe und Theorien auf der Basis ihres Wissens, ihrer Erfahrungen und Erlebnisse im aktiven Austausch mit Kindern und Erwachsenen. Dieser Aneignungs- und Reflexionsprozess wird durch das Theologisieren im Kindergarten gefördert.

Theologische Gespräche finden natürlich auch im häuslichen Rahmen statt, wenn die Familie offen dafür ist, oder unter Kindern, während sie miteinander spielen. Wir unterscheiden zwischen einem von Erwachsenen initiierten Theologisieren mit Kindergruppen, für die ein Setting vorbereitet wird, und einem spontanen, sich auf Initiative der Kinder entwickelnden theologischen Gespräch.

Theologische Gespräche oder Theologisieren?

Petra Freudenberger-Lötz hat den Begriff „Theologisieren“ ersetzt durch den Begriff „Theologische Gespräche“, weil diese Bezeichnung deutlich(er) macht, „dass Kinder theologische Deutungen oft im Gespräch mit Mitschüler/innen und der Lehrkraft entwickeln sowie weitertreiben“ (Freudenberger-Lötz 2007, 8). Im Elementarbereich hat sich die Bezeichnung „Theologisieren“ durchgesetzt. Das hängt auch damit zusammen, dass im Elementarbereich

das Philosophieren mit Kindern ein etablierter Begriff ist und in den Bildungsplänen für Kindertagesstätten „die beiden Begriffe synonym verwendet“ werden (Rupp 2009, 170). Katharina Kammeyer weist zudem darauf hin, dass der Begriff Theologisieren „als ein Kunstwort mitunter abwertend konnotiert“ ist in dem Sinn, dass Kinder über Theologie und Religion reden, ohne etwas davon zu verstehen (Kammeyer 2011, 94). Im Kontext der Kindertheologie ist der Begriff aber positiv besetzt, und sowohl das „Theologisieren“ als auch die Bezeichnung „Theologische Gespräche führen“ stellt nach Kammeyer die „Prozessorientierung und Zieloffenheit gut heraus“ (vgl. ebd.).

Grundsätzlich gilt, dass es beim Theologisieren nicht um schnelle Antworten auf Kinderfragen geht, sondern darum, dass sich Kinder und Erwachsene gemeinsam auf Antwortsuche begeben. Denn häufig handelt es sich bei den theologischen Themen um sogenannte unentscheidbare Fragen, die sich nicht eindeutig beantworten lassen. Folgendes Beispiel illustriert diesen Grundsatz:

Was ist das Zuhause für Gott?

Kai (3): Mama, was ist das? (zeigt auf einen Gegenstand)

Mutter: Das ist ein Brillenetui.

Kai: Warum?

Mutter: Da kommt die Brille hinein, wenn ich sie nicht trage. Das ist wie ein Zuhause für die Brille.

Kai: Und was ist das Zuhause für das Auto?

Marvin(5): Na, die Garage!

Kai: Und was ist das Zuhause für Gott?

Mutter: Das ist eine schwierige Frage, die kann ich dir so schnell gar nicht beantworten.

Marvin: Ich weiß es. Der Mensch!

Philosophieren oder Theologisieren?

Die Begriffe Theologisieren und Philosophieren werden häufig synonym verwendet. In dem Fachbuch für Kindergartenpädagogik „Religion macht Kinder kompetent“ wird der Unterschied zwischen beiden folgendermaßen beschrieben:

„Neben den gemeinsamen Sachthemen (Natur, Tod, Freiheit) gibt es sehr wohl Unterschiede, die in der Forschung derzeit erarbeitet werden: Gott, Schöpfung, Erlösung, Zukunft und andere. Im Unterschied zur Philosophie, die kritisch immer wieder nachfragt, und vom Konkreten zum Allgemeinen führt (...) geht es im Glauben, in der Religion ganz wesentlich um Beziehungsfragen. (...) Nicht die allgemeine Frage „Wie stellst du dir Gott vor?“ sondern „Wie ist denn dieser Gott zu dir, zu uns?“ ist von Bedeutung.“ (Peterseil 2008, 65).

In der konkreten Praxis beim Gruppengespräch im Kindergarten ist allerdings häufig eine Verschränkung von der abstrakten Reflexion eines Gottesverständnisses zu einer Reflexion der Gottesbeziehung zu beobachten –

auch Kindergartenkinder, die nicht aus religiösen Familien kommen, denken bei der Frage, wer oder was Gott überhaupt ist, auch darüber nach, was dieser Gott mit ihnen zu tun hat und ob sie diesem Gott vertrauen können.

In einem evangelischen Kindergarten habe ich nach einer Kirchenerkundung erlebt, wie die Kinder unter der Moderation ihrer Erzieherin darüber diskutiert haben, ob Gott in der Kirche wohnt. Die Erzieherin hielt sich in diesem Gespräch mit inhaltlichen Impulsen völlig zurück, klärte aber die beiden Missverständnisse auf. Zehn der zwölf Vorschulkinder beteiligten sich am Gespräch, nur ein Kind stammt aus einer christlichen Familie. Zunächst wurden folgende Thesen vertreten: Gott wohnt in der Kirche (ein Kind), Gott wohnt im Himmel (drei Kinder – u.a. mit Begründung auf das im Kindergarten gebetete Vater unser), Gott wohnt in meinem Herzen (ein Kind mit Begründung, dass die Mutter das gesagt hätte), Gott ist der Pfarrer (Missverständnis von einem Kind, das einen Gottesdienst mit Abendmahl erlebt hat), es gibt hundert Götter (Missverständnis zur Erzählung der hundert Namen Gottes) und ein Junge sagte „Gott sieht aus wie wir alle“. Drei Kinder versuchten dann eine Synthese zwischen dem Gott im Himmel und dem Gott im Herzen: Es gibt zwei Götter (dieses Kind vertrat vorher die These, Gott wohnt in der Kirche), Gott wohnt im Herzen und fliegt dann aus dem Mund in den Himmel (ein Kind), Gott im Himmel – so wird es im Kindergarten gesagt und „selber denke ich auch im Herzen“ (ein Kind, das vorher die These vertrat, es gibt hundert Götter bzw. Gott wohnt im Himmel).

Kinder begegnen dem Begriff Gott – auch im Kontext des Atheismus. Folgendes Beispiel stammt zwar aus der Sowjetunion, aber es könnte durchaus auch von einem Kind stammen, das einen christlichen Kindergarten besucht und aus einer nichtchristlichen Familie kommt:

Ein vierjähriges Mädchen mit einer gläubigen Großmutter und einem atheistischen Papa sagt zum Vater: „Gott gibt es, aber ich glaube natürlich nicht an ihn. (...) Und weiß Gott, dass wir nicht an ihn glauben?“ (Tschukowski 1974, 31).

Im Kontext eines (christlichen) Kindergartens müssen die Kinder Rahmenbedingungen vorfinden und Anregungen erhalten, die es ihnen ermöglichen, ihre Fragen zu entwickeln, zum Ausdruck zu bringen und im Gespräch mit anderen Kindern und mit den Erwachsenen tragfähige Antworten zu suchen.

Max (5): Gott ist so eine Art wie Tiere. Meine Mama hat so ein Buch, von ganz vielen Tieren. Krebse und so.
Erzieherin: Du stellst dir vor, Gott ist wie ein Tier? Ihr kennt Menschen, ihr kennt Tiere, ihr kennt Gegenstände.

Lisa (5): Gott ist aber nicht so.

Maike (5): Er ist wie die Sonne.

Leon (5): Ich weiß was die Sonne ist, die ist wie ein Spiegel von Gott.

Theologie für Kindergartenkinder

Grundsätzlich richtig ist die kritische Feststellung, das Theologisieren im Sinne eines ausführlichen Gesprächs über Inhalte von Religionen und Glauben sei „(...) kein Ersatz für religiöse Erziehung“ (Pensel-Maier 3/2010, 213). Das will das Theologisieren auch nicht für sich beanspruchen. Aber eine Kindertheologie für Kindergartenkinder muss sich deutlich unterscheiden von einer bloßen Vermittlung von religiösen Praktiken und Inhalten. Es gibt aber noch relativ wenig didaktisches Material für eine Kindertheologie für Kinder im Kindergarten, welches dezidiert sowohl kindertheologischen als auch elementarpädagogischen Ansprüchen entspricht. Das Zusammenleben von Kindern und Erzieherinnen im Alltag des Kindergartens erfordert eine andere religionspädagogische Praxis als der Religionsunterricht in der Schule. Implizite Formen religionspädagogischer Arbeit und die Ermöglichung spiritueller Erfahrungen müssen in einem ausgewogenen Verhältnis zu einer „eher kognitiv orientierten, expliziten Rede von Gott und dem Transzendenten“ stehen (Habringer-Hagleitner 2006, 335). Ausgangspunkt für eine Theologie für Kinder sind die Fragen der Kinder, die z.B. in der Begegnung mit den Themen zu den Festen im Jahreskreis oder im Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen erwachsen.

In einem Gespräch mit Redakteurinnen und Redakteuren des Fachjournals „Unsere Kinder“ betont Cornelia Wustmann:

„Kinder haben Fragen an die Welt, bei denen wir sie begleiten sollten. Wir sollten auch als hochschuldidaktisches Prinzip einführen, diese Fragen im pädagogischen Handeln ernst zu nehmen, statt vorschnelle Antworten zu geben und auf allgemeine Angebote zu setzen. (...) Natürlich ist es verlockend, Angebote für alle Kinder gleich zu setzen. (...) Auf individuelle Fragen einzugehen, ist hingegen anstrengend und herausfordernd.“ (Kneidinger 3/2010, 29)

Ein Ansatz, der derzeit nicht nur im Elementarbereich diskutiert wird, ist der Ansatz der „Religionssensiblen Erziehung“: Katrin Bederna (Wohnt Gott in der Kita, 2009) definiert die „Religionssensibilität“ als eine „grundlegende und lernbare Empfindungsfähigkeit für Religion“ (Bederna, Religionssensible Erziehung – Bedeutung für die Frühpädagogik 2009, 17). Die Autorin setzt sich im Zusammenhang mit der Religionssensiblen Erziehung auch mit dem Theologisieren auseinander und betont, dass für das Zusammenleben in der Kita „eigens gefragt werden muss, was Theologisieren hier bedeuten könnte“ (Bederna, Weisheitliches Theologisieren mit Kindern 2009, 68), und zwar für das „Theologisieren mit allen Kindern, die sprechen können“ und nicht nur für die Vorschulkinder (ebd. 69).

Bederna plädiert für eine weite Deutung von Kindertheologie: „Eine Einschränkung von Theologie und Kindertheologie auf die Auslegung einer bestimmten Glaubensstradition mag für den konfessionellen Religionsunterricht in der Grundschule passend sein. Für die Kita ist ein offeneres Verständnis nötig“ (ebd. 73). Das Theologisieren mit Kindern im Kindergarten „ist nicht nur die vernünftige und erfahrungsbezogene Suche nach Antworten auf große religiöse Fragen im Gespräch zwischen Kindern und Erwachsenen. Weisheitliches Theologisieren mit Kindern ist auch die vernünftige und erfahrungsbezogene Suche nach Antworten auf Kinderfragen aller Arten und deren Öffnung auf Gott“ (ebd. 77).

Theologie für Kinder heißt in diesem Rahmen, Impulse zu entwickeln, die auf die Erfahrungen der Fragen der Kinder bezogen sind, und anregungsreiches Material zur Verfügung zu stellen.

Bederna nennt als ein konkretes Beispiel das „Theologisieren im Atelier“ als Ort der Kunst, der kreativen Gestaltung und Werkstatt. Im Atelier lenken nicht die Erwachsenen die Kreativität der Kinder, sondern die Kinder können sich selbst ein Bild machen mit den Materialien, die sie sich aussuchen. Sie sammeln, gestalten, verwerfen und konstruieren neu und denken und reden dabei mit anderen Kindern und mit Erwachsenen über das Gestaltete.

Eine andere Möglichkeit, „Theologie für Kindergartenkinder“ einzubringen, ist das Packen von Morgenkreiskoffern, die gefüllt sind mit Materialien zu bestimmten Themen (z.B. Abschied und Trauer, Gott, Jesus, Kirchenjahr ...). Diese Materialien müssen anknüpfen an die Alltagswelt der Kinder und den Kindern jederzeit frei zugänglich sein. Für Anregungen zur der Frage „Wer, wo oder wie Gott ist“ hat sich z. B. ein „Gotteskoffer“ mit 33 Symbolen, die auf Bibelworte beruhen und aus spielzeugartigem Material bestehen, in der Praxis als eine gute Möglichkeit erwiesen, mit Kindern über ihre Gotteskonzepte und Gottesbeziehungen ins Gespräch zu kommen und ihnen Anregungen zum Weiterdenken zu geben (Kunze-Beiküfner, Die Rede von Gott versinnbildlichen 2009/2).

Erzieher/innen im theologischen Gespräch

Noch wichtiger als alle äußeren Rahmenbedingungen ist aber die Haltung der Erzieherin oder des Erziehers: Geht sie oder er mit der Einstellung in das Gespräch, selbst schon alle Antworten zu kennen oder bringt sie oder er selbst eine Fragehaltung mit?

Ein Theologisieren mit Kindern ist nicht möglich ohne den Perspektivenwechsel ernst zu nehmen: Die Kinder werden als religiöse Subjekte anerkannt. Ihre Gedanken und Theorien werden, auch wenn sie befremdlich sind, ernst genommen, angehört und ins Gespräch gebracht.

„Sich mit kindlichem Denken und kindlicher Bildung zu beschäftigen, heißt für den Erwachsenen vor allem umdenken und sich wieder auf Vorgänge einlassen, die das Erwachsenwerden zuweilen verbogen und verborgen hat.“ (Schäfer 2005, 298)

Auf die religiösen Theorien der Kinder hören und achtsam mit ihnen umgehen bedeutet allerdings nicht, dass sich die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen die kindlichen Ansichten zu eigen machen sollen. Erzieherinnen und Erzieher müssen in der Lage sein, ihren religiösen Standpunkt ehrlich und authentisch zu vertreten. Im Kontext theologischer Gespräche ist es besonders wichtig, dass die begleitenden Erzieherinnen und Erzieher ihre eigene religiöse Haltung und (biografische) Prägung reflektieren und nicht absolut setzen. Es geht beim Theologisieren nicht um die Suche nach der *richtigen* Antwort, sondern um die Suche nach *eigenen* Antworten.

Wo wohnt Gott? – Ein Praxisbeispiel²

Dass Kinder in unserem Kulturkreis auf die Frage „Wo wohnt Gott?“ mehrheitlich mit „im Himmel“ antworten (auch in einem Kindergarten auf dem Gebiet der ehemaligen DDR), dürfte niemanden verwundern. Eigentlich dürfte es auch nicht überraschen, dass es regelmäßig Kinder gibt, die dann schlussfolgern: „Gott ist tot. – Denn wenn die Toten in den Himmel kommen und Gott im Himmel ist, dann ist er auch tot.“ Auch in der folgenden Kindergartengruppe (Evangelischer Kindergarten, 16 Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren; Erzieherin absolviert ihre Religionspädagogische Qualifizierung und hat noch keine Erfahrung mit theologischen Gesprächen, nur zwei Kinder sind durch ihre Familien christlich sozialisiert) kam ein Junge gleich zu Beginn des Gesprächs zu der Schlussfolgerung: „Gott ist tot.“ Das Gespräch wurde von der Erzieherin initiiert, weil die Kinder zwei Wochen zuvor vor dem Himmelfahrtstag die Erzählung von „Christi Himmelfahrt“ aus einer Kinderbibel gehört hatten und danach viele Fragen gestellt haben.

Während des Gesprächs wechselt die Gesprächsleiterin immer wieder ihre Rolle:

Zu Beginn ist sie die Impulsgeberin. Sie greift die Antworten der Kinder auf, fragt nach Begründungen und wiederholt die Aussagen der Kinder, damit sie für alle zu verstehen sind³.

L: Jetzt kommt die Frage! Jetzt will ich euch mal fragen, was ihr denkt, wo wohnt Gott?⁴

– Im Himmel (*viele Kinder laut und spontan*)

L: Im Himmel! Noch eine andere Idee?

Simon: Der ist tot.

L: Er ist tot. Warum? Erklärst du das mal?

Simon: Er wohnt ja im Himmel.

² Vgl.: Angela Kunze-Beiküfner: Wo ist das Zuhause für Gott? In: Das Wort, hrsg. v. E. Schwarz u.a., Jg 64 Nr. 4/2010, S. 10-15.

³ Das Gespräch wurde von einem Gast mit einer Kamera gefilmt und im Anschluss transkribiert.

⁴ Günstiger wäre an dieser Stelle, „Wo ist Gott?“ zu fragen, um die Frage offener zu halten.

L: Er wohnt ja im Himmel. Und wer wohnt noch im Himmel?
 Simon: (leise) Die, die tot sind.
 L: Die, die tot sind.
 Lena: Und Jesus.
 Felix: Engel.
 L: Jesus wohnt auch im Himmel, und alle Engel.
 Kevin: Und wie kommt er wieder runter?
 Max: Wie kommt Jesus wieder raus?
 L: Wie kommt Jesus wieder runter?
 Justin: Keine Ahnung.
 Julian: Mit 'ner langen Leiter.

An dieser Stelle versucht die Gesprächsleiterin nun, den Kindern verschiedene Kategorien für den Begriff „Himmel“ anzubieten, indem sie zunächst die Kinder sammeln lässt, was es an Sichtbarem und Unsichtbarem im Himmel gibt.

L: Jetzt müssen wir unterscheiden, was im Himmel sein kann. Es gibt Sachen, die können wir sehen im Himmel:
 Justin: Wolken.
 Marie: Wolken.
 Max: Sonne.
 Sören: Sterne.
 Felix: Weißkopfadler.
 Kevin: Mond.
 Lena: Flugzeuge.
 L: Die können wir sehen. Und was können wir nicht sehen im Himmel?
 Simon: Gott.
 Julian: Und Jesus.
 Felix: Engel.
 Simon: Und die Gestorbenen.
 L: Vielleicht gibt es ja zwei Himmel? Einen Himmel, wo man alles sieht und einen Himmel wo das ist, was man nicht sieht?
 Jan: Wenn Wolken sind, kann man nicht die Sonne sehen.
 L: Nachts kann man die Sonne auch nicht sehen. Ich will euch einmal ein kleines Lied vorsingen, das ist ein Rätsellied (singt):
*Weißt du, wo der Himmel ist, außen oder innen?
 Eine Handbreit rechts und links, du bist mitten drinnen ...
 Weißt du, wo der Himmel ist, nicht so hoch da oben.
 Sag doch ja zu dir und mir, du bist aufgehoben ...⁵*

Die Schlussfolgerung der Gesprächsleiterin konnten die Kinder nicht nachvollziehen. Sie wurden zunehmend

unruhig. Das Gespräch hatte bis dahin schon 20 Minuten gedauert, daher ist nun erst einmal ein Methodenwechsel angesagt. Wieder muss die Gesprächsleiterin die Rolle wechseln und klar die Leitung übernehmen: Spontan entscheidet sie, dass sie 15 Minuten im Kreis singen und spielen. Nacheinander kommen drei Kinder in die Kreismitte und machen die Augen zu, während die anderen um sie herum mit einem blauen Tuch ein Dach bilden und das Lied singen. Dann erfolgt ein neuer Impuls durch die Gesprächsleiterin.

L: Ich glaub, dass der Himmel nicht nur oben ist, sondern auch hier unten. Das ist ein anderer Himmel, der ist um uns, wo wir gerade sind. Für den Himmel gibt es auch etwas (zeigt ein großes rotes Filzherz) – Ein Herz! (mehrere)
 L: Was will ich denn jemandem sagen, wenn ich so ein Herz schenke?
 Sören: Dass man sich liebt.
 L: Ich leg es in die Mitte, dann ist es für alle da. Wenn man von Gott redet, kann man sich immer so ein Herz vorstellen. Gott ist immer da, wo so ein Herz ist. Was meine ich damit? Wo ist denn dann Gott?
 Felix: Hier.
 Simon: Im Herz.
 Marie: Hier.
 Sören: Gott ist hier, neben uns, wenn ich das spüre.
 L: Wie spürt sich das an?
 Sören: Schulterzucken.
 L: Kann man schlecht beschreiben?
 Sören: Ja.
 Felix (antwortet noch auf die Frage der Gesprächsleiterin „Was meine ich damit?): Dass Gott immer in unserem Herzen ist und uns zuguckt. Man weiß auch, dass er da ist, weil ... wenn man da drauf fühlt (fasst sich auf das Herz)...
 L: Gott ist im Himmel und in unserem Herzen, ganz weit oben und in uns drin.

Die Gesprächsleiterin ist etwas zu schnell für die Kinder. Einige Kinder antworten trotz der zusammenfassenden Feststellung noch auf die Frage zum Herzen „Was meine ich damit?“

Kevin: Dass Gott uns Liebe schenkt.
 Lena: Dass Gott uns sehr, sehr mag.
 Julian: Dass er uns beschützt.
 Felix: Darf ich jetzt was sagen?
 L: Jetzt ist Felix dran.
 Felix: Das Herz pocht und das ist Gott.

Felix hat die Hand über seinem Herzen liegen und einige Kinder machen es ihm nach. Die Gesprächsleiterin

⁵ T.: W. Willms, M.: L. Edelkötter, In.: Das Kindergesangbuch, München 7. Aufl. 2004, S. 122

nimmt diesen Impuls von Felix auf und ermutigt alle Kinder, ihre Hand auf die Herzgegend zu legen und das Herz spüren. Es tritt völlige Stille ein. Eine bewegende Stimmung entsteht, ein Gefühl großer Verbundenheit.

L (ganz leise): Das ist Gott, sagt Felix. In unserem Herzen.

Kevin: Gott hat uns lieb und ist bei uns, weil er uns lieb hat und uns mag.

L: Das ist ein ganz schönes Schlusswort für unsere Runde. Will noch ein Kind was sagen?

Ich (mehrere).

L: Drei Kinder dürfen noch was sagen.

Lena: Mein Hamster ist gestorben. Der ist jetzt im Himmel.

Alma: Omi und Opi sind zu Hause und Mama arbeitet.

L: Du kannst die nicht sehen, aber du weißt, die sind da.

Felix: Dass Gott uns lieb hat.

L: Gott hat uns lieb. Das ist doch ein schönes Schlusswort.

Das Gespräch zu einem (vorläufigen) Ende bringen

Theologische Gespräche im Kindergarten dürfen die Kinder nicht über-, aber auch nicht unterfordern. Die Konzentrationsfähigkeit der Kinder ist unterschiedlich, aber häufig halten sie wesentlich länger durch, als ihnen zugetraut wird. Die Faustregel von „zwanzig Minuten – länger schaffen sie es nicht“ entspricht nicht meinen Praxiserfahrungen; Gesprächsrunden im Kindergarten können durchaus auch 60 Minuten dauern. Häufig stagniert das Theologisieren zwischendurch einmal oder die Kinder werden unruhig, aber eine ganzheitlich-sinnesorientierte Gestaltung der theologischen Gespräche (gestaltete Mitte, integrierte Bewegungsmöglichkeiten, miteinander singen, individuelle Gestaltungsoptionen, der Einsatz von Materialkoffern etc.) hilft den Kindern, sich auch nach einer ersten Erschöpfung noch einmal zu konzentrieren. Gerade nach der Überwindung eines solchen Tiefpunkts überdenken viele Kinder noch einmal ihre Hypothese und kommen zu beeindruckenden Ergebnissen. Für die begleitenden Erzieherinnen bedeutet das, auch Denkpausen der Kinder gut aushalten zu können und methodisch sensibel auf die Bedürfnisse der Kinder zu reagieren. Das Ende eines Gesprächs zu unbeantwortbaren Fragen kann auch immer nur mit einem vorläufigen Ergebnis zusammengefasst werden. Im Kindergarten ha-

be ich mit der Ermutigung zu einem Schlusswort an die Kinder gute Erfahrungen gemacht, manchmal bricht das Gespräch aber auch einfach ab und wir beenden die Runde mit einem vertrauten Abschlusslied – und der Aussicht, auf eine nächste Gesprächsrunde zum gegebenen Zeitpunkt und Anlass.

Angela Kunze-Beiküfner ist Pfarrerin und Dozentin des Pädagogisch-Theologischen Institut der Ev. Kirche in Mitteldeutschland und der Ev. Landeskirche Anhalts mit dem Arbeitsschwerpunkt Gemeindepädagogik im Elementarbereich.

Literatur

Bederna, K.: Religionssensible Erziehung – Bedeutung für die Frühpädagogik. In: König, H. /Bederna, K. (Hg.): Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertagesstätten, Düsseldorf 2009, 13-28.

dies.: Weisheitliches Theologisieren mit Kindern. In: König, H. / Bederna, K. (Hg.): Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertagesstätten, Düsseldorf 2009, 68-81.

Freudenberger-Lötz, P.: Theologische Gespräche mit Kindern. Stuttgart, 2007.

Fried, L.: Wissen als wesentliche Konstituente der Lerndisposition junger Kinder. Auf: http://www.dj.de/bibs/320_5488_Fried.pdf, abgerufen am 15.1.2010, Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts, 2005.

Habringer-Hagleitner, S.: Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis. Stuttgart 2006.

Kammeyer, K.: Theologisieren mit Kindern – neues Reden von Gott und den alten Überlieferungen. In: O. Hidalgo et. al (Hg.): Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten, von Berlin 2011, 94-113.

Kasten, H.: 4-6 Jahre, Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim/Basel, 2005

Kneidinger, L./ Kranzl-Greinecker, M.: Forschung über Kinder umfasst auch Forschung mit Kindern. Unsere Kinder, 3/2010, 28-31.

Kunze-Beiküfner, A.: Was ist Kindertheologie? In: Religionspädagogische Praxis. Kindertheologie im Elementarbereich, 2009/2, 3-7.

dies.: Die Rede von Gott versinnbildlichen. In: Religionspädagogische Praxis, 2009/2, 35-53.

Pemsel-Maier, S.: Theologie für Kinder? In: Katechetische Blätter, 3/2010, 213-219.

Peterseil, J./ Stadlbauer, U./ Habringer-Hagleitner, S.: Religion macht Kinder kompetent. Linz 2008.

Rupp, H.: Auf der Suche nach dem Unterschied – Theologisieren und Philosophieren im Vergleich. In: A.A. Bucher et.al. (Hg.): „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart 2009, 170-181.

Schäfer, G.E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim/München 2005.

Tschukowski, K.: Kinder von 2 bis 5. Leipzig 1974.

Gesprächsführung konkret

Kinder zum Philosophieren und Theologisieren anregen

Von Gerlinde Krehn

Kinder stehen – mehr als wir Erwachsenen – vor der Aufgabe, eine eigene „Weltanschauung“ zu entwickeln. Auf diesem Weg sind sie Suchende und vor allem Fragende. In entsprechenden Prozessen finden sie ihre eigenen Antwortmöglichkeiten und Gedankengänge. Dabei unterscheiden sie nicht zwischen theologischen und philosophischen Fragen. Sie wollen die Welt verstehen und auch dem für sie unverständlichen Gott auf die Spur kommen und ihn sprachlich in Worten und Bildern „begreifen“.

Kinder wünschen sich zu all dem ein DU, dem sie sich anvertrauen und dem sie vertrauen können. Sie brauchen die WIR-Erfahrung im gemeinsamen Fragen und Suchen. Im Dialog können sie Antworten finden und Sich SELBST und GOTT näher kommen (vgl. Oberthür 2000).

Kinder brauchen Ermutigung und Unterstützung für ihre Fragehaltung. Sie können darin positiv verstärkt werden, dass gerade sie ihre eigene, durchaus andere Art des Fragens und Denkens haben. Dazu brauchen sie Erwachsene, die die Tiefe von Kinderäußerungen wahrnehmen und im Gespräch aufgreifen, verstärkend akzentuieren und wach halten können.

Die Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen ist es, diese Fragehaltung zu fordern, zu fördern und geeignete Räume – zeitlich und organisatorisch – zu schaffen, in denen die Fragen (im Gespräch) aufgegriffen oder anregende Gespräche initiiert werden.

„Wenn jemand eine Frage hat, die er beantworten kann, hat er einen Vorteil gegenüber anderen, und das ist ungerecht – wenn aber jemand eine Frage hat, die man nicht beantworten kann, dann wird er schlauer.“ (Nico, 9 Jahre)

Kinder spüren, ob Pädagoginnen und Pädagogen ein authentisches Interesse an ihren Fragen haben. Darum ist deren Haltung von großer Wichtigkeit. Interesse an den verschiedensten Kinderäußerungen, aktives Zuhören und weiterführendes, öffnendes Nachfragen sind grundlegend für gelingende Gespräche in vertrauensvoller Atmosphäre.

Wie aber kommt man an die Fragen der Kinder?

Mit den Fragen der Kinder arbeiten

Als unmittelbarste Möglichkeit zeigt sich immer wieder, sie selbst zu Wort kommen zu lassen, d. h. zu befragen, und mit diesen Fragen weiter zu arbeiten:

- Jedes Kind darf seine wichtigsten Fragen aufschreiben – nicht bezogen auf ein Thema *oder* ausdrücklich bezogen auf ein Thema. Dabei empfiehlt es sich die Anzahl der Fragen zu begrenzen.
- Die gesammelten Fragen werden mit den Kindern z. B. in die folgenden Fragekategorien eingeordnet:

Fragekategorien	
Fragen, für die es wahrscheinlich mehr als eine richtige Antwort gibt.	Fragen, die ich beantworten kann, wenn ich z. B. im Lexikon nachschaue.
Fragen, die ich nur im Gespräch mit anderen klären kann.	Fragen, die ich sofort beantworten kann.
Fragen, für die es keine Antwort gibt.	?
Fragen, über die ich länger nachdenken muss.	

- Auch Fragen, die sofort zu beantworten sind, sind Fragen. Kinder wissen um den Wert der Fragen und finden Fragen an sich wichtig, auch wenn sie schon eine Antwort kennen.
- Die letzte Entscheidung, welcher Kategorie die Frage zugeordnet wird, treffen die Kinder jeweils am Ende selbst. Dazu kann eine Beratung im Plenum möglich sein.
- Die Gruppe überlegt dann gemeinsam, welche Fragen die interessantesten sind und welche Fragen vielleicht eher hinten angestellt werden können.
- Die Bearbeitung der Fragen kann in der jeweiligen Unterrichtssequenz an ganz verschiedenen Stellen erfolgen, je nach Planung. Und diese Auseinandersetzung muss nicht immer nur im Gespräch allein erfolgen.

- Auch ein Zugang über eine Gestaltung ist möglich und manchmal ist eine kreative Auseinandersetzung hilfreich, um Gedanken anschließend verbalisieren zu können. Theologisieren und Philosophieren lebt von der Auseinandersetzung mit den Gedankengängen anderer. Dazu gehört auch das Versprachlichen kreativer Prozesse.

Mit der Fragenschatzkiste arbeiten

Eine weitere Möglichkeit ist die Arbeit mit einer Fragenschatzkiste, wenn Kinder diese Art der Fragensammlung und der anschließenden Auseinandersetzung mit den Fragen kennen. Dafür gibt es im Klassenzimmer ein Behältnis. Die Kinder dürfen ihre Fragen dort einstecken. Dabei muss aber sicher sein, dass diese Fragen ihren Raum finden und in entsprechender Weise wert geschätzt und aufgegriffen werden.

Wenn die Fragenschatzkiste offen eingesetzt wird, werden Fragen auftauchen, die mehr oder weniger gut zu den geplanten Themen im Unterricht passen. Dadurch können zwar Fragestellungen ins Gespräch gebracht werden, mit denen sich Kinder schon in irgendeiner Weise beschäftigt haben. Gleichzeitig muss aber damit gerechnet werden, dass sich nicht so leicht Zusammenhänge mit den Unterrichtsthemen finden lassen.

Eine andere Möglichkeit ist, die Fragen der Kinder in dieser Kiste themenbezogen zu sammeln. Dadurch können die Arbeitsplanthemen unmittelbar an den Fragen der Kinder anknüpfen.

Durch theologische Gespräche Kinder zum Denken anregen

Nachdem die Kinder Fragen selbst formuliert haben, sollten sie die Möglichkeit erhalten, intensiver weiterzudenken, neue Themen in den Blick zu nehmen und sich mit Fragestellungen auseinanderzusetzen, die zunächst (noch) nicht unmittelbar in ihrem Denkhorizont liegen. Dafür eignet sich ein angeleitetes theologisches oder auch philosophisches Gespräch, das eine intensive Vorbereitung erfordert.

Die Arbeit mit der im Folgenden näher beschriebenen Gedankenlandkarte hat sich dabei als hilfreich erwiesen. Es bietet auch während des Gesprächs eine gute Orientierungsmöglichkeit und ermöglicht bei Bedarf eine zügige, präzise und weiterführende Impulssetzung.

Sich mit Hilfe einer Gedankenlandkarte vorbereiten

Die Gedankenlandkarte (*mind map*) ist ein sehr flexibles Werkzeug, das in vielen Bereichen des beruflichen Alltags eingesetzt werden kann. Es unterstützt gleichzeitig die systematisch-analytische sowie die intuitive Ideenfindung. Es

eignet sich sehr gut für die Ideenentwicklung. Gedanken lassen sich leicht strukturieren und visualisieren. Neben der konkreten Unterstützung von Problemlösungen ist dieses Werkzeug auch hilfreich für die Vorbereitung von Gesprächen. Zusätzlich schärft das Arbeiten mit einer Gedankenkarte das Gedächtnis und erhöht das Konzentrationsvermögen.

Erfahrungsgemäß ist eine Gedankenkarte besonders gut geeignet, um sich auf eine philosophisch-theologische Einheit vorzubereiten. Eigene Reflexionen zum Thema lassen sich so allmählich – wie in einem Gespräch mit sich selbst – entwickeln und darstellen. Man kann verschiedenste Aspekte eines Themas oder einer Fragestellung übersichtlich zum Ausdruck bringen und mit unterschiedlichen Assoziationen verknüpfen. Im Normalfall geht der Erstellung einer Gedankenkarte ein freies Brainstorming voraus, aus dem sich dann die Haupt-Äste der Karte ergeben.

Leitfragen zur eigenen Orientierung

Bei der Vorbereitung einer theologisch-philosophischen Einheit kann man sich auf jeder Ebene der Gedankenkarte mit Leitfragen behelfen:

- Um die Haupt-Äste zum gewählten Thema zu finden, fragt man sich, in welcher Hinsicht das Thema theologisch-philosophisch relevant ist und welche Begriffe hier eine Rolle spielen.
- Die nächste Ebene der Gedankenkarte ergibt sich jeweils, wenn man sich überlegt, was der Haupt-Ast genau mit dem Thema zu tun hat. Auf jeder Ebene der Gedankenkarte können passende Impulsfragen für das Gespräch stehen.

Es empfiehlt sich, vor jeder, auch vor einer thematisch bereits durchgeführten theologisch-philosophischen Einheit eine neue Karte anzufertigen, denn auch die eigenen Gedanken verändern sich kontinuierlich und können in neuen Zusammenhängen erscheinen.

Hinweis: Ein Beispiel für eine Gedankenkarte kann im Internet unter der Adresse www.rpi-loccum.de/pelikan heruntergeladen werden.

Die Hebammenkunst erlernen

Die sogenannte „Hebammenkunst“ beginnt damit, dass Eltern oder Lehrpersonen auf die vielfältigen Fragen der Kinder nicht unmittelbar durch Antworten reagieren, sondern dem jeweiligen Kind durch einfaches Rückfragen die Gelegenheit geben, sich zuerst selbst etwas zu überlegen. „Wieso fragst Du mich das?“ oder „Ja, wie könnte es denn sein?“ oder „Was hast du dir denn schon dazu gedacht!“ wären z. B. oft die besseren Reaktionen als Kinder mit bequem konsumierbaren Antworten einzudecken. Mit solchen Rückfragen kann man erreichen, dass Kinder die eigene Denkfähigkeit entdecken, dass sie lustvoll ih-

re Phantasie einsetzen und selbst Antworten konstruieren. Dabei müssen diese Gedankenspielerien noch gar nicht der Weisheit letzter Schluss sein, es geht vielmehr darum, dass die Kinder sich überhaupt zutrauen, eigene Antworten auszudenken – gerade auch bei theologischen Fragestellungen.

Die große Kunst besteht sodann im Weiterfragen. Dies müssten – so meint Eva Zoller – Eltern, Erzieherinnen und Lehrpersonen tun. Mit dem Staunen fange die Philosophie nämlich nur an, wird schon in der griechischen Philosophie festgestellt. Sich anschließende „Hebammenfragen“, die gezielt von Erwachsenen formuliert werden, können bei Kindern Denkprozesse auslösen, die es ihnen ermöglichen, sich der Wahrheit dialektisch anzunähern (vgl. Zoller 2001).

Auf die Grundhaltung kommt es an ...

Derartige Gespräche „ereignen“ sich oft unerwartet und situativ. Kinder brauchen deshalb Erwachsene, die ein Gespür für bedeutsame Fragen haben und überraschende Anlässe und Situationen zu nutzen wissen, um Kinder zum Denken, Fragen und Formulieren anzuregen. Dabei ist eine Grundhaltung unerlässlich, die durch Interesse und Offenheit gekennzeichnet ist. Es gilt zu vermitteln, dass nicht schnelle Antworten zählen, sondern dass der Prozess der Auseinandersetzung wesentlich ist.

Das Nachdenken von Kindern zu begleiten, heißt dabei nicht, Gespräche ziellos verlaufen zu lassen. Um Kindern gerade in Gruppen die Möglichkeit zu geben, durch das gemeinsame Gespräch eigenständige Gedanken entwickeln zu können, bedarf es der intensiven Vorbereitung und einer zielgerichteten Leitung.

Geplante philosophische und theologische Gespräche beginnen mit einem geeigneten Einstieg. Kinder brauchen Anregungen in Form von Situationen, Fragestellungen, Texten und Bildern, die ihre Vorstellungs- und Einbildungskraft herausfordern. Auch eine kreative Auseinandersetzung kann als Zugang dienen und Kinder zur weiteren Denkarbeit motivieren.

Im theologischen Gespräch Gott ins Spiel bringen

Philosophische Denkprozesse folgen gewissen Regeln und Grundmustern, die sich auf Logik und Klarheit stützen. Dazu kommt das spielerische Phantasieren und Konstruieren von Hypothesen und Vermutungen. Beides macht die Kreativität des Denkens aus. Grundsätzlich gilt das ebenso im theologischen Gespräch. Aber anders als im philosophischen Gespräch wird Gott ins Gespräch „gebracht“.

Gesprächsimpulse zur Entwicklung eines Gesprächs

Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es, die Denkprozesse der Kinder über Impulsfragen anzuregen und den Kreislauf des Denkens „Staunen – Fragen – Nachdenken – Zweifeln – Weiterdenken – Infragestellen“ in Gang zu halten. Das kann mit den folgenden „philosophischen Tätigkeiten“ gelingen, die auch für das theologische Gespräch gelten:

- Hinterfragen
- Begründungen einfordern
- Beispiele erfragen
- In Zweifel ziehen
- Provozieren
- Zusammenhänge herstellen

Gesprächsimpulse (Impulsfragen) müssen Kinder und Jugendliche zu diesen philosophischen Tätigkeiten herausfordern. *Impulsfragen* sind offen, fordern zu einer eigenen Stellungnahme heraus und helfen vorwiegend an dem Thema inhaltlich stringent weiterzudenken. Sie können sich thematisch-inhaltlich aus dem Gesprächsverlauf ergeben oder von der Gesprächsleitung eingebracht werden. Kinder brauchen Erwachsene, die ihre eigenen Antworten oder Antwortversuche ins Spiel bringen, sich von Kinderantworten zum Nachdenken anregen lassen und bereit sind, eigene Antworten zu überdenken. Gerade bei theologischen Gesprächen muss die Gesprächsleitung die eigene Haltung reflektieren und sicher sein, dass ein Gespräch in der nötigen Offenheit geführt werden kann.

Neben den inhaltlichen Impulsen gibt es die Möglichkeit, durch gezielte Frage-Kategorien die Entwicklung des Gesprächsverlaufs zu unterstützen. Im Folgenden werden hilfreiche Fragen aufgeführt. Eine umfangreiche Liste findet sich im Jahrbuch für Kindertheologie 5 (2006).

Weiterführende Fragen

- Fragen, die zur Klärung führen
 - Was meinst du damit?
 - Verstehe ich dich richtig?
 - Kannst du ein Beispiel geben?
- Fragen, die Voraussetzungen aufspüren
 - Ist das immer so?
 - Setzt du voraus, dass...?
- Fragen, die Begründungen und Wahrheit aufspüren
 - Wie kommst du zu dieser Meinung?
 - Wie begründest du das, was du sagst?
- Fragen über verschiedene Ansichten und Möglichkeiten
 - Sieht das jemand von einer anderen Seite?
 - Welche anderen Möglichkeiten gibt es?
- Fragen, die Konsequenzen aufspüren
 - Wenn ... passieren würde, was würde dann daraus folgen?

- Fragen über einzelne Fragen selbst
 - Kann man diese Frage auch noch anders formulieren?
 - Passt diese Frage noch zu unserem Thema?

Ein Beispiel:

„Warum haben Menschen Angst?“ – Eine Gedankenkarte für die Arbeit in der Nachdenkwerkstatt

Eine der ersten Fragen in der Nachdenkwerkstatt von Grundschulkindern war die Frage „Warum haben Menschen Angst?“ Dazu hat sich über den Einstieg mit dem Bilderbuch „Die Kiste“ von Lorenz Pauli und Kathrin Schärer (Sauerländer Verlag) zunächst ein philosophisches Gespräch entwickelt.

Soll im Rahmen des Religionsunterrichtes die theologische Dimension ins Gespräch gebracht werden, kann in der Vorarbeit mit Psalmen und/oder einer biblischen Geschichte bereits ein theologischer Deuterrahmen eingeführt werden. Es ist aber auch möglich, mit den Kindern zuerst über eine der beiden Zusagen nachzudenken und dann am Ende der Einheit zu Psalmen/biblischer

Geschichte zu überlegen, was diese Zusage jeweils ganz konkret in der Situation bedeuten kann.

Die folgende Gedankenkarte kann eine Orientierung geben, welche Aspekte in der Vorbereitung zu bedenken sind. Je nach eigener Schwerpunktsetzung auf ein theologisches oder philosophisches Gespräch kann der konkrete Verlauf mit Hilfe der Karte begleitet und strukturiert werden. Bei einem theologischen Gespräch sollte die ausgewählte Zusage Gottes im Blick behalten werden.

Gerlinde Krehn ist Diplom-Religionspädagogin am Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn.

Literatur

- Bucher**, Anton / Büttner, Gerhard (Hg.): Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, in: Jahrbuch für Kindertheologie 5, Stuttgart 2006
- Oberthür**, Rainer: Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen, Köln 2000
- Zoller**, Eva: Vom Philosophieren über das Mitdenken zum verantwortlichen Handeln; Referat für die Partizipationstagung der FH Basel, Nov. 2001

Die „Begehbare Kinderbibelgeschichte“

Schritte in die Lebenswelt von Esau und Jakob

Von Anna Carina Köppen-Kuhnert

Was ist eine begehbare Kinderbibelgeschichte? – Zum Konzept

Kinderbibeln in unzähligen Varianten laden Kinder (und Erwachsene) unterschiedlichen Alters zum Lesen und Anschauen ein. Sie ermöglichen anhand von kindgerechten Texten und Bildern, Inhalte biblischer Geschichten lesend oder hörend kennenzulernen, zu verstehen und sie sich zu eigen zu machen. Ist es möglich, darüber hinauszu-gehen und die Kinder intensiver in Erzählungen und ihre Kontexte einsteigen zu lassen, indem ihre Sinne aktiviert und eigene Erfahrungshintergründe einbezogen werden, so dass sie sich Bedeutungen selbstständig erschließen?

Im Zuge dieser Überlegungen entstand die Idee der *begehbaren* Kinderbibelgeschichte. Sie sollte wie eine

Kinderbibel die Bibelgeschichte sowie sachliches und geschichtliches Hintergrundwissen der Lebenswelt vermitteln und gleichzeitig die Frage nach Gott aufwerfen und zum Mitdenken anregen. Zugangsmöglichkeiten sollten insbesondere durch sinnliches Begreifen und intensive individuelle Erfahrungen geschaffen werden.

Ich orientierte mich für die Umsetzung meiner Idee an zwei bereits existierenden Konzepten:

1. Bereits 2002 gab es ein von Markus Könen initiiertes Projekt unter dem Namen „begehbare Bibel“. An den Stationen zu verschiedenen Bibelgeschichten war der Besucher nicht nur Zuschauer, sondern wirkte aktiv durch Hören, Fühlen oder eigenes Handeln mit und verlieh den Bibelgeschichten damit Gestalt.
2. Weitere Anregungen habe ich dem Hamelner Projekt „Weihnachtslandschaften“ entnommen. Die Initiatoren verfolgten das Ziel, anhand von Auseinandersetzung

mit Materialien, Bildern, Tätigkeiten und zusätzlichen Texten die weihnachtliche Botschaft *begreifbar* werden zu lassen. Genauso wie „Weihnachtslandschaften“ wollte ich die (kindlichen) Besucher der begehbaren Kinderbibelgeschichte auffordern, über eigene Erfahrungen nachzudenken sowie sich mit eigenen Erlebnissen und Problemen, die bereits in der Bibel angesprochen werden, auseinanderzusetzen.

Die Grundidee für das Konzept der *Begehbaren Kinderbibelgeschichte* war geboren: eine Bibelerzählung auf kindgerechte Art *für* Kinder verständlich *von* Kindern gestalten zu lassen. Eine Bibelgeschichte, die nicht nur zweidimensional gelesen, sondern in 3-D erlebt wird – und auf diese Weise sowohl die Kinder, die die Ausstellung vorbereiten, als auch die kindlichen Besuchenden motiviert, den Inhalt auf unterschiedlichen Ebenen zu begreifen: sich selber in der Geschichte zu finden, über die eigene Beziehung zu anderen und vor allem zu Gott nachzudenken und die Lebenswelt der Bibelgeschichte zu entdecken.

Die Erzählung von Jakob und Esau als „Begehbare Kinderbibelgeschichte“ – Theologisch-didaktische Überlegungen

Die Bibel erscheint auch manchem Kind als fremd, langweilig, alltags- und realitätsfern, zu weit entfernt von der eigenen Welt oder gar zu kompliziert. Die begehbare Kinderbibel soll erlebbar machen, dass die Bibel spannend ist und dass ihre Themen immer noch aktuell sind.

„Die Bibel ist voll mit Geschichten, wie sich Menschen einander und Gott begegnen.“ (Markus Könen, Initiator der Begehbaren Bibel) Doch können sich die Kinder in den Geschichten wiederfinden? Lassen die Geschichten eine vielschichtige Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen zu? Sprechen sie Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder an?

Viele biblische Erzählungen würden sich eignen. Meine Wahl fiel auf die alttestamentliche Erzählung von den Zwillingenbrüdern Jakob und Esau (Genesis 25, 19-34 und 27), die mit ihrem Geschwisterrivalitäts-Konflikt höchst aktuell erscheint:

Die unterschiedlichen Zwillingenbrüder Esau und Jakob, von denen jeweils einer von Vater und Mutter bevorzugt wird – eine noch heute zu beobachtende Familienkonstellation. Der weitblickende Jakob tauscht mit seinem nach langer Jagd ausgelaugten Bruder Esau dessen Erstgeburtsrecht gegen ein Linsengericht – der listige Tausch auf der einen Seite als ausnützend erscheinend, andererseits allerdings ein damals gültiges Tauschgeschäft. Schließlich spitzt sich der Familienkonflikt zu, als Rebekka den von Isaak für Esau versprochenen Segen Jakob zukommen las-

sen will. Der Sterbesegegnung galt als Übertragung der gesamten körperlichen und geistigen Lebenskraft an den Nachkommen, die auch Fruchtbarkeit einschließt, und konnte aus diesem Grund nur einmal vergeben und weder nachträglich verändert, noch auf mehrere aufgeteilt werden. Durch Betrug erhält Jakob den Segen tatsächlich, was jedoch Wut, Enttäuschung und letztlich mit Jakobs Flucht einen Bruch der Familieneinheit zur Folge hat.

Die Geschichte steckt voller Konflikte und Beziehungskonstellationen, die auch heute, fast 4000 Jahre später, Bestand haben und von allen Kindern in irgendeiner Form bekannt sind und eine Identifikation zulassen: Geschwisterkonflikte, Bevorzugung, Wut, Trauer, Ungerechtigkeit, Konkurrenz, charakterliche Unterschiede, Familienauseinandersetzungen, Eifersucht, Lügen. Das Nachdenken über das gerechte Miteinanderleben und eigene Fehlverhalten wie Neid, Missgunst, Hass oder Misstrauen fördert die Gewissensbildung. Kinder können lernen, aufgrund der Erzählhandlung Alternativen aufzuzeigen, die sie auch auf sich übertragen können. Vielleicht werden sich einige Kinder fragen, warum Gott den einen bevorzugt, den Betrug zulässt und den Betrüger trotzdem segnen lässt. Doch gerade dieser Sachverhalt kann ermutigen und zeigen, dass sich Gott auch der nicht perfekten Menschen annimmt. Andererseits regt es an, Diskussionen zu führen und dadurch über Gottesvorstellungen nachzudenken. Die vielschichtige Auseinandersetzung anhand der begehbaren Kinderbibelgeschichte mit dieser Erzählung ermöglicht so auch das Theologisieren.

Die Bibelgeschichte bietet zudem vielfältige Möglichkeiten, Informationen über die Lebensweise und Umwelt aus Genesis 25 und 27 aufzugreifen und mit sachorientierten Fragen zu verknüpfen: Wo und wie lebten die Menschen um 1850 vor Chr. in Kanaan? Was genau waren Halbnomaden? Wie sah ihr Alltag aus? Welche Kleidung trugen sie und was aßen sie? Wo befindet sich das Land Kanaan und der Ort Beerscheba? Welche Aufgaben hatten die Kinder und Erwachsenen? ...

Eine Idee wird konkret – Zur Umsetzung der „Begehbaren Kinderbibelgeschichte“

Unterschiedliche Zugänge – sowohl über die Sinne, als auch über die Identifikation mit den biblischen Personen und Gefühlen – gestatten vielfältige Eindrücke, Erfahrungen und Erkenntnisse in Bezug auf die Handlung selbst, die Lebenswelt, Hintergründe und natürlich über Gott.

Um sowohl der Geschichte als auch den unterschiedlichen Besucherinnen und Besuchern der Ausstellung gerecht zu werden, ist eine Themenvielfalt – die immer Bezug zum Brüderkonflikt nimmt – innerhalb der *Begehbaren Kinderbibelgeschichte* wichtig. Deshalb

werden Stationen zu den Themen Familienkonflikten, Nomadenleben, Geographie, Stammesgeschichte, sachliche Hintergrundinformationen oder Gefühlswelten vorbereitet. Insbesondere die älteren Schülerinnen und Schüler sollen motiviert werden, sich in Ansätzen exegetisch mit der Bibelgeschichte auseinanderzusetzen und die Erzählung zu hinterfragen: ‚Ist Jakob überhaupt der schuldige Betrüger?‘, ‚Lässt Gott solch einen Betrug wirklich zu?‘ oder ‚Warum bevorzugt Rebekka ihren Sohn?‘.

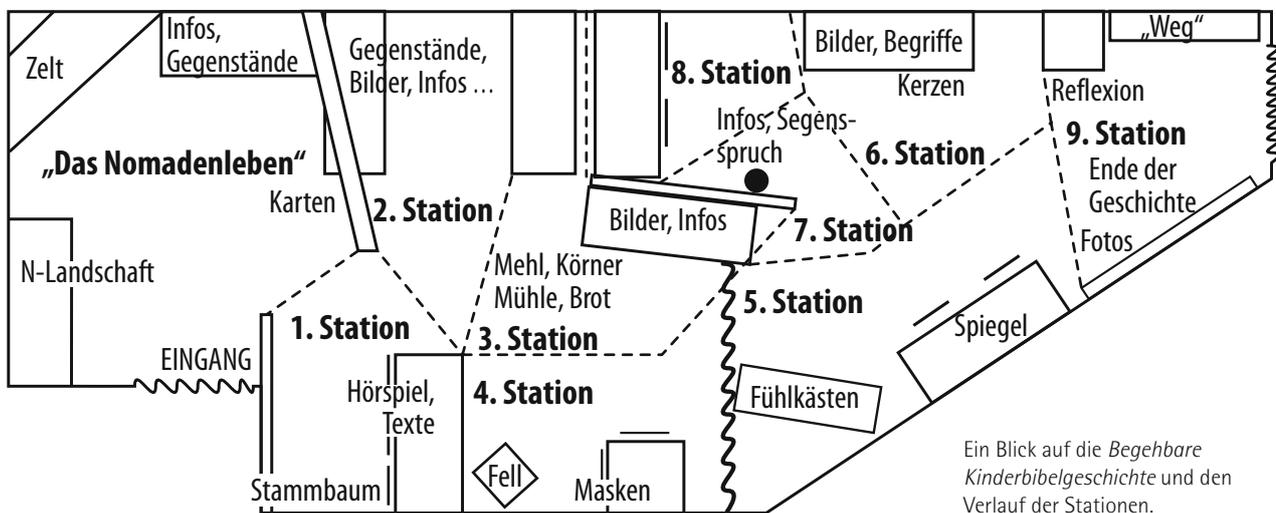
Das Projekt erstellte ich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern meiner AG „Leben wie in der Bibel“ in der VGS Afferde. Die angewendeten Arbeitsweisen und Methoden gehen daher über Möglichkeiten des üblichen zweistündigen Religionsunterrichts hinaus. Viele Ideen kamen von den Schülerinnen und Schülern selbst und wurden größtenteils von eben diesen verwirklicht: Bilder, Hörspiel, Gegenstände, Landschaften, Gestaltung und Aufbau. Wir wollten die Stationen mit selbsterklärenden Materialien und Anregungen füllen, die die Bibelgeschichte und ihre lebensweltlichen Hintergründe verständlich machen, ohne zusätzliche Erklärungen zu geben und weitestgehend auf Texte verzichten.

Die ersten Stunden wurden genutzt, um die Kinder mit der Erzählung vertraut zu machen und darüber zu diskutieren – Ausgangspunkt für viele Inhalte der ein-

zelnen Stationen. Fragen wurden gemeinsam beantwortet und Konfliktpunkte der Bibelgeschichte analysiert. Auch Fragen zum historischen Kontext wurden beantwortet: Warum trugen die Menschen lange Gewänder und Kopftücher? Wo gingen sie auf die Toilette? Warum hatten sie nur so wenige Kleidungsstücke? Viele dieser besprochenen Aspekte fanden sich später in der Ausstellung wieder. Der nächste Schritt war die Ideensammlung, Planung und ‚Rollenverteilung‘.

In den folgenden Stunden sowie in freiwilliger Hausarbeit entstanden Comicstrips, Bilder, Landschaften und gebastelte Materialien, es wurden Gegenstände zusammengetragen und das Hörspiel wurde aufgenommen. Schließlich baute ich den Schauplatz der begehbaren Kinderbibel auf – hauptsächlich ohne die Kinder und nach dem Unterricht, ich erhielt aber immer wieder tatkräftige Unterstützung. Gemeinsam gestalteten wir schließlich die einzelnen Stationen. Am Ende betrachteten wir gemeinsam nacheinander jede Station und selbst für uns „Wissenden“ war diese Erfahrung überraschend und lehrreich – wurde doch erst jetzt alles Einzelne zu einem zusammenhängenden Ganzen. Wir luden einige Klassen während ihres Religionsunterrichts zum Besuch ein und öffneten die Vorhänge schließlich pünktlich zur großen Schulweihnachtsfeier (auch für Lehrer und Eltern).

Eine Zeitreise – Willkommen in der Wüste Kanaans vor 3800 Jahren



Durch Markierungen auf dem Boden konnten sich die Besucher orientieren und wurden zu den einzelnen Stationen geleitet. An jeder Station gab es als roten Faden Comicstrips, auf denen der wesentliche Inhalt der Erzählung abschnittsweise und passend zum Thema der jeweiligen Station abgebildet war. An einigen Stationen wurden Fragen gestellt, die freiwillig auch schriftlich beantwortet und in einen kleinen Postkasten gesteckt werden konnten.

Die Stationen im Einzelnen:

Eingang „Das Nomadenleben“

Durch einen Vorgang betritt der Besucher die *Begehbare Kinderbibelgeschichte* und wird vorerst mit dem Nomadenleben in der Wüste vertraut gemacht.

- *Anschauen und Informieren:* Gegenstände und Infos zu den Themen Kleidung, Tiere, Licht, Wasser, Sand;
- *Entdecken und Staunen:* ein Miniatur-Nomadenlager mit Zelten, Feuerstelle, Tieren und typischen Gegenständen;

- *Ausprobieren und Verstecken:* ein selbstgebautes Zelt mit Decken, Kissen und Fellen;
- *Anschauen und Entdecken:* Eine große Karte zeigt, wo Kanaan in Bezug zu Deutschland lag und wie das Land aussah, eine kleinere Karte zeigt genauere Landesgegebenheiten.



Das Miniatur-Nomadenlager mit Zelten, Tieren, Figuren, Brunnen, Feuerstelle und weiteren typischen Utensilien.

1. Station „Geburt von Esau und Jakob“

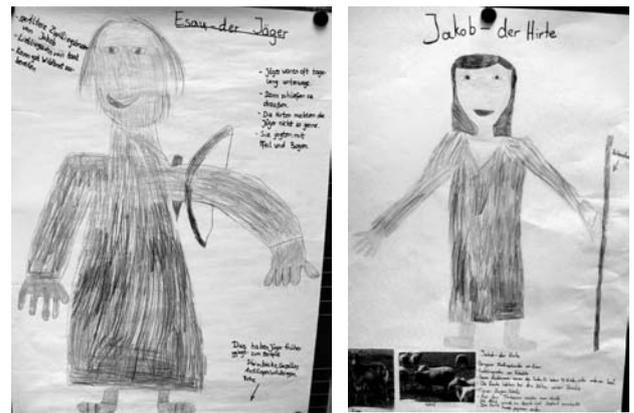


- *Informieren und Verstehen:* ein übersichtlicher Stammbaum über die Familienkonstellationen von Abraham bis Esau und Jakob;
- *Hören und Lernen:* die Geschichte von den Schülern selbst auf CD aufgenommen.

2. Station „Die verschiedenen Söhne Esau und Jakob – Jäger und Hirt“

- *Anschauen und Informieren:* große Plakaten über Esaus und Jakobs Charaktere, Aussehen, Berufe und Unterschiede der beiden ‚Kulturen‘;
- *Fühlen und Sehen:* Pfeil und Bogen, ein Hirtenstab und Fotos mit damals typischen Jagd- und Hütetieren;
- *Mitfühlen, Nachdenken und Diskutieren:* Bilder von bestimmten Familiensituationen und -konstellationen sowie Fragen zum Moment der Bevorzugung („Wurdest du oder deine Geschwister schon einmal bevorzugt? Wie fühlt sich das an? Hast du eine Idee, warum Eltern [Lehrer] manchmal ein Kind bevorzugt?“).

3. Station „Jakob tauscht ein Linsengericht gegen Esaus Erstgeburtsrecht“



Von den Kindern entworfene Plakate zu den Personen Esau und Jakob mit Bildern, Informationen und Charakteristik.

- *Informieren:* ein leichter Text über das Erstgeburtsrecht;
- *Informieren, Fühlen und Be-greifen:* Bilder und Fotos vom Mehlmalen und Brotbacken, eine kleine Kornmühle, Infos zum Speiseplan der Nomaden, verschiedenen Hülsenfrüchten, rote Linsen, Fladenbrote, Getreidekörner und Mehl;
- *Schmecken:* das Rezept des Linsengerichts auf kleinen Zetteln zum Mitnehmen und Nachkochen.

4. Station „Rebekka hört Isaaks Auftrag an Esau und schmiedet einen Plan“



- *Fühlen und Nachvollziehen:* ein Ziegenfell;
- *Nachdenken und Diskutieren:* Frage zu eigenen schlechten Eigenschaften, Masken mit geteilten Gesichtern für gute und schlechte Seiten der Menschen.

5. Station „Jakob betrügt seinen blinden Vater um den Segen“

(Durch einen Vorhang gelangt man zum Bereich „Gefühlswelten“.)

- *Erfühlen und Nachvollziehen:* drei Fühlkästen mit verschiedenen Gegenständen;
- *Nachdenken und Diskutieren:* einen großen Spiegel vorgehalten bekommen und sich an eigene Betrugssituationen erinnern („Hast du auch schon jemanden betrogen? Wann und warum?“) und über den Betrug von Jakob sinnieren („War der Segen überhaupt geklaut?“).

6. Station „Esau Trauer und Verzweiflung über den Betrug“

(Da die letzten Stationen gefühlsmäßig miteinander verwoben sind, verlaufen sie nicht chronologisch, sondern sind eng beieinander aufgebaut.)

- *Anschauen und Nachdenken*: drei von Schülern gemalte abstrakte Bilder, um die herum die Begriffe ‚Trauer‘, ‚Enttäuschung‘, ‚Wut‘, ‚Zorn‘ zu lesen sind;
- *Innehalten und Gott Begegnen*: ein Bild von einem weinenden, verzweifelten Kind mit der Frage nach eigenen ähnlichen Gefühlen, Kerzen zum Anzünden als Zeichen für das Sprechen mit Gott.

7. Station „Isaak hat nur einen kleinen Segen für Esau“

- *Informieren und Gott Hören*: kurzer Infotext zum Thema „Segen“ und ein Säckchen mit Segenssprüchen zum Mitnehmen.

8. Station: „Esau Wut auf seinen Bruder“

- *Anschauen, Nachdenken und Diskutieren*: Fotos von streitenden Geschwistern und gesammelte Begriffe sowie Fragen zum Thema Geschwisterstreitigkeiten („Welche Streitigkeiten mit Geschwistern kennst du? Seid ihr auch verschieden?“).

9. Station „Rebekka schickt Jakob nach Haran“

- *Informieren und Lernen*: Das Ende der Bibelgeschichte zum Nachlesen für Interessierte versteckt hinter einem Fragezeichen;
- *Reflektieren und Bewerten*: Eindrücke, Erkenntnisse, Fragen und auch Kritik zur Begehbaren Kinderbibelgeschichte notieren;
- *Über sich und Gott Nachdenken*: eigenen Namen auf ein Holzklötzchen schreiben und dieses auf einen Weg legen (eine christliche Aussage der Jakobgeschichte wird hier symbolisch umgesetzt – Gott plant Wege und begleitet sie, auch wenn Menschen nicht frei von Sünde sind.)
- Auf einer Fotowand kann man die AG-Kinder bei ihrer Arbeit am Projekt und das langsame Entstehen der Ausstellung sehen. Durch einen Vorhang verlässt der Besucher die Begehbare Kinderbibelgeschichte.

Begegnungen in der Begehbaren Kinderbibelgeschichte – Ein Rückblick

Neben den Rückmeldungen waren die Beobachtungen innerhalb der Begehbaren Kinderbibelgeschichte aufschlussreich, durch die ich deutlich die verschiedenen

Herangehensweisen und Interessen der Besucherinnen und Besucher verfolgen konnte. Die meisten „begegnen“ die Bibelgeschichte mehrmals hintereinander, um jedes Mal wieder neuen Aspekten zu begegnen. Die Kinder diskutierten miteinander, erzählten von eigenen Erfahrungen, zeigten sich kleine Entdeckungen und darüber hinaus erklärten sie sich gegenseitig verschiedenste Sachverhalte, zum Beispiel zum Thema Getreide. Die Sinne waren geschärft und wurden genutzt, die Kinder waren hochkonzentriert und aktiv – es wurde gefühlt, geschmeckt, gerochen, gehört, gelesen, geschrieben, gesprochen. Viele Kinder diskutierten angeregt über ihre Erfahrungen mit den dargelegten Familienkonflikten und teilten diese schriftlich mit. Sie differenzierten selbstständig, wählten nach Interessen und Fähigkeiten selber aus, was sie lesen, anschauen und ausprobieren wollten. Es scheint, als hätte jeder Besuchende etwas über die Bibelgeschichte, die Lebens- und Gefühlswelten von Esau und Jakob gelernt – jedoch jeder etwas anderes auf jeweils unterschiedliche Weise.



Ein Blick durch die Begehbare Kinderbibelgeschichte.

Die Kinder haben sich auf ihrer kindlichen Ebene mit den Hintergründen einer Bibelgeschichte so auseinandergesetzt, dass sie den Bezug zu sich selbst herstellen konnten. Im Rahmen der begehbaren Kinderbibelgeschichte hat sich also gezeigt, dass sich Kinder unterschiedlichen Alters gerne von Geschichten und der Lebenswelt der Bibel begeistern lassen; Was nicht zuletzt die Frage eines Jungen zeigt: „Frau Köppen-Kuhnert, wo ist denn jetzt die Bibel, in der ich lesen kann, wie es weitergeht?“.

Anna Carina Köppen-Kuhnert ist Lehrerin für Evangelische Religion.

Abenteuer Christologie

Biblische Texte als Bausteine von Jugendtheologie

Von Hanna Roose

Die Rolle biblischer Texte im Bezugsfeld von Systematischer Theologie und Jugendtheologie

Die Diskussion um „Jugendtheologie“ findet zur Zeit überwiegend im Dialog zwischen Religionspädagogik und Systematischer Theologie statt. Welche Rolle kann biblischen Texten in diesem Zusammenhang zukommen? Biblische Schriften haben nur selten einen philosophischen Charakter. Sie enthalten – sehr viel öfter als Texte aus der Systematischen Theologie – Brüche, Widersprüche und Unklarheiten. Oft sind biblische Texte narrativ geprägt, sie entfalten ihre Theologie, indem sie erzählen – weniger, indem sie bestimmte theologische Begriffe erklären. Insbesondere der narrative Charakter vieler biblischer Texte und ihre theologische Vielfalt (einschließlich „undogmatischer“ Positionen) können theologische Gespräche mit Jugendlichen bereichern. Die Bibel erscheint dann nicht als monolithischer Block, dem die Kirche kanonische Autorität zuschreibt, so dass es nichts mehr zu diskutieren gäbe (nach dem Motto: „So steht's da eben.“), sondern als ein Zeugnis der Auseinandersetzung um theologische Fragen mit *unterschiedlichen*, für kanonisch erklärten, Positionen. Die Jugendlichen sind eingeladen, in diese Auseinandersetzung als gleichberechtigte Partner einzutreten.

Dabei muss klar sein, um welche theologische Frage es gehen soll. Solange biblische Einzeltexte als erratische Blöcke stehen bleiben, ohne in einen theologischen Zusammenhang eingeordnet zu werden, leisten sie einem „Theologisieren“, also einem eigenständigen Nachdenken über theologische Fragen, kaum Vorschub. Der gesetzte theologische Rahmen grenzt diese Art der Auseinandersetzung mit biblischen Texten von anderen, offener strukturierten Verfahren [ohne Themenvorgabe], ab. Er hilft, „das richtige Maß zwischen Planung und Offenheit [zu] finden, also gleichsam eine strukturell geplante Freiheit [zu] ermöglichen.“ (Dietrich 2012, S.

43) Diese „strukturell geplante Freiheit“ setzt voraus, dass die Lehrkraft eine begrenzte Anzahl theologischer Positionen im Kopf hat, die es ihr erlaubt, die Beiträge der Schülerinnen und Schüler zu sortieren und gezielte Denkanstöße zu geben. Hier sind einerseits empirische Studien zu der Frage, wie sich das theologische Thema in der Wahrnehmung Jugendlicher strukturieren könnte als auch Einblicke in verschiedene Positionen aus der Systematischen Theologie hilfreich. (vgl. Kraft/Roose 2011, S. 74-137)

Das Thema: Jesus Christus

Die Christologie ist ein – wenn nicht sogar das – Kernthema christlicher Theologie. In der Lebenswelt von Jugendlichen kommt es allerdings nicht selbstverständlich vor. F. Rickerts plädiert dafür, aus didaktischen Gründen dem historischen Jesus stärkeres Gewicht zu geben: „Das Thema ist notwendig, weil die (zu rekonstruierende) historische Gestalt als solche in ihrem Denken und Handeln – sei es mit oder ohne Bezug auf den christlichen Glauben – das Interesse heutiger Menschen auf sich ziehen kann, nämlich um ihrer schlichten Menschlichkeit willen. Diese letzte Intention ist didaktisch umso bedeutsamer, je weniger die Schülerinnen und Schüler mit dem Christus des Glaubens etwas anzufangen wissen, ganz zu schweigen von den Jugendlichen im Religionsunterricht, die aus anderen Religionen kommen, aber ebenfalls einen unabweisbaren Bildungsanspruch auf diese historische Gestalt haben.“ (Rickers 2001, Sp. 902)

Entgegen dieser Einschätzung zielen die hier vorgestellten Unterrichtsstunden zum Thema „Jesus Christus“ auf ein theologisches Gedankenspiel, das sich auf die christliche Perspektive als einer möglichen unter anderen einlässt. Solche Gedankenexperimente sind unserer Meinung nach auch Schülerinnen und Schülern ohne christlichen Hintergrund zuzumuten (Büttner, in EvTh 2007, S. 223) und bieten didaktische Chancen (Engels 2004).

Die Unterrichtsstunden wurden in einer 10. Klasse einer Gesamtschule in Hamburg durchgeführt. An dem Unterricht nahmen auch muslimische Jugendliche teil.¹ Insgesamt zeigte sich, „dass die Jugendlichen bereit und fähig dazu sind, sich auf das ‚Abenteuer Christologie‘ einzulassen“.

Während Grundschulkindern die Trennung zwischen dem historischen Jesus und dem auferstandenen Christus fremd ist, können Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse durchaus in Ansätzen mit dieser Unterscheidung arbeiten. Es ging uns um das Staunen darüber, dass Christen und Christinnen einen Menschen als Sohn Gottes verehren und anbeten – während beispielsweise Juden diese Sichtweise ablehnen. Weder die eine noch die andere Sichtweise lässt sich historisch beweisen oder widerlegen. Christologie erweist sich als die Wahrnehmung Jesu aus einer bestimmten – christlichen – Perspektive; einer Perspektive, die immer schon von dem Glauben an die Auferstehung Christi geprägt ist. Am Anfang der Unterrichtsreihe thematisierten wir daher die Perspektivität aller Erkenntnis. So wird deutlich: Wer sich auf das „Abenteuer Christologie“ einlässt, nimmt von vornherein eine bestimmte Perspektive ein. Dabei schwingt immer die Frage mit, wie sich die Jugendlichen zu diesem Christus positionieren. Die Markierung dieser Positionen stellten wir uns nicht in den Kategorien „christlich – nicht-christlich“ vor, sondern graduell. Jugendliche verstehen sich eher als Suchende, die tastend bestimmte Positionen ausprobieren. Sie verorten sich in größerer oder geringerer Nähe bzw. Distanz zu Christus.

Im Sinne der Jugendtheologie gilt, dass die Jugendlichen mit ihren Ideen und Gedanken gefragt sind. Sie stehen im Mittelpunkt der didaktischen Planung. Allerdings sind Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe oft zunächst zurückhaltend im Äußern eigener Gedanken zu einem theologischen Thema. In Anlehnung an erste Forschungen zur Jugendtheologie (Kraft/Roose 2011, S. 186) präsentierten wir daher unterschiedliche Positionen, bevor die Jugendlichen zu einer eigenen Stellungnahme aufgefordert wurden. Wir entfalteten die Christologie narrativ, also anhand ausgewählter biblischer Erzählungen. Jugendliche gehen mit diesen Texten nicht mehr so unbefangen um wie Grundschulkindern. Uns war wichtig, dass sie verstehen: Biblische Texte sind Zeugnisse des Glaubens, geschrieben aus der Überzeugung heraus, dass Jesus der Christus, der Sohn Gottes, ist. Die Texte luden dazu ein, sich (zeitweise) auf diese Perspektive einzulassen. Wichtig war uns die Erkenntnis, dass biblische Texte Ereignisse in einer ganz bestimmten Art und Weise deuten. Wir wollten die Jugendlichen dazu anregen, sich mit diesen Deutungen auseinanderzusetzen und ihnen ggf. eigene an die Seite zu stellen. Damit begaben wir uns mit den Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse in den (Lern) Raum des Theologisierens.

¹ Die komplette Unterrichtsreihe ist vorgestellt in Kraft/Roose 2011, 164-186.

Eine Unterrichtsreihe zu Jesus Christus

Aus diesen Überlegungen heraus konzipierten wir folgende thematische Bausteine:

1. Die Perspektivität aller Erkenntnis und ihre Bedeutung für die Christologie
2. „Dies ist mein geliebter Sohn!“ – Die Taufe und die Frage nach der eigenen Bestimmung
3. „Ich bin das Licht der Welt!“ – Die Heilung des Blindgeborenen und die Frage nach Gottes Eingreifen in der Welt
4. „Da gingen ihnen die Augen auf.“ – Die Emmauserzählung und die Frage nach unserer Wirklichkeit
5. „Wir aber verkünden Christus als den Gekreuzigten“ – Das Kreuz und die Frage nach dem Sinn

Ich stelle hier den ersten, den dritten und den vierten Baustein vor.

1. Baustein: Die Perspektivität aller Erkenntnis und ihre Bedeutung für die Christologie

Jugendliche sind fasziniert von Gedankenexperimenten, sie können unterschiedliche Perspektiven, auch Metaperspektiven, einnehmen. Ziel des ersten Unterrichtsbausteins war es, dass die Jugendlichen eine Metaperspektive auf das Thema Christologie einnehmen können – dass sie also verstehen, welche Voraussetzungen und mögliche Konsequenzen mitgedacht werden müssen, wenn wir Christologie treiben. Denn wer sich auf das „Abenteuer Christologie“ einlassen will, muss zunächst verstehen, dass es dabei um eine bestimmte, deutende Sicht auf die Person Jesu geht. Um diese Sicht als eine mögliche neben anderen möglichen zu plausibilisieren, problematisierten wir zunächst die Frage, wie wir überhaupt Wirklichkeit wahrnehmen. Zentral war dabei die Erkenntnis, dass jegliche Wahrnehmung perspektivisch erfolgt, wir also nie die „ganze Wahrheit“ erfassen können. Die eigene Perspektive ist von bestimmten Voraussetzungen abhängig. So entsteht eine Pluralität von Perspektiven und damit die Notwendigkeit der Verständigung. Diese grundlegende Erkenntnis machten wir anschließend für die Christologie fruchtbar. Der erste Baustein nimmt also eine Metaperspektive auf das Thema Christologie ein und steckt damit den Rahmen ab, in dem es überhaupt nur sinnvoll ist, sich über Christologie zu unterhalten.

Stundenverlauf

Wir begannen die Stunde mit der Betrachtung einiger bekannter „Kippbilder“ und spürten der Frage nach: Wie kommt es, dass wir in ein und demselben Bild Unterschiedliches sehen? Wahrnehmung hat immer auch mit Deutung zu tun. Unser Gehirn bildet die Wirklichkeit nicht einfach ab.

Anhand eines Textes des Neutestamentlers Gerd Theißen machten wir die Beobachtungen zu den Kippbildern

für das Thema Christologie fruchtbar. Thematisch rückten wir dabei die Auferstehung ins Zentrum. So sollte deutlich werden, dass die Wahrnehmung von Jesus als Christus – und damit die Entstehung des Christentums – zentral mit der Auferstehung verknüpft ist. Der Text von Gerd Theißen zieht eine wichtige christologische Unterscheidung ein: die zwischen dem Irdischen, dem historischen Jesus, und dem Erhöhten, dem verkündeten Christus. Die Ostererscheinungen ermöglichen den „Umschlag“ vom Irdischen zum Erhöhten. Diese christologische Grundstruktur setzt Theißen anthropologisch zu einer inneren Struktur des menschlichen Selbst in Beziehung.

Wir erkennen „hinter den Überlieferungen von Jesus noch immer den galiläischen Wanderprediger, der sich am Anfang von Johannes dem Täufer taufen ließ, dann selbständig mit einer Botschaft vom nahenden Gottesreich auftrat, mit ihr erfolgreich Außenseiter ansprach, die Autoritäten gegen sich aufbrachte, um am Ende von den Römern hingerichtet zu werden. ... Aber diese irdische Gestalt wurde nach seinem Tod in eine „hohe Christologie“ integriert, die aufgrund der Ostererscheinungen in ihr mehr als einen Menschen sah, den Sohn Gottes, der die entscheidende Wende zum Heil in der Geschichte zwischen Gott und den Menschen herbeigeführt hatte. Man sah in ihm ein göttliches Wesen ..., den über allen Menschen stehenden Sohn Gottes, der menschlichen Bedingungen unterworfen wurde; den Freien, der einer Welt von Unfreiheit ausgeliefert wurde. Diese Christologie entspricht der inneren Struktur des menschlichen Selbst: eines Selbst, in dem ein Sinn für Ewiges, Unbedingtes und Freiheit lebendig ist – aber das sich unwiderruflich der Vergänglichkeit, den Bedingungen und Zwängen der Welt ausgesetzt sieht.“ (Theißen 2003, S. 136)

Die Jugendlichen stellten zunächst zusammen, was wir über Jesu menschliches Leben wissen. Dann stellten sie dem gegenüber, was ihn als Erhöhten auszeichnet. Dazwischen liegen die Ostererscheinungen (vgl. Kraft/Roose 2011, S. 166-170 und S. 175-179).

Jesus als Mensch	Oster- erscheinungen	Jesus Christus als Erhöhter
galiläischer Wanderprediger		Sohn Gottes
getauft von Johannes dem Täufer		entscheidender Heilsbringer
predigt vom nahen Gottesreich		Göttliches Wesen
wendet sich Außenseitern zu		
gerät in Konflikt mit religiösen und politischen Autoritäten		
Tod am Kreuz		Auferstehung

Zum Abschluss zeigten wir den Jugendlichen nochmals die Kippbilder. So wie es dort darum geht, in ein und derselben materiellen Darstellung zwei Bilder zu sehen, meint Christologie, in Jesus gleichzeitig einen

„ganz normalen“ Menschen und den Christus zu sehen. Sich mit Christologie zu beschäftigen bedeutet also, Jesus (probeweise) auch als den Christus sehen zu lernen. Wir vertieften die Frage, wie es kommt, dass die Menschen die Person Jesu unterschiedlich sehen. Für die ersten Christen war offenbar die Ostererfahrung samt den Erscheinungen wichtig. Wie ist es für uns heute?

Eindrücke aus der Praxis

Die Kippbilder erwiesen sich als wirkungsvoll. Nur Wenigen waren sie bereits bekannt. Die Schülerinnen und Schüler staunten und diskutierten, wie es kommt, dass wir dasselbe Bild auf unterschiedliche Weise deuten. Der Text von Gerd Theißen war anspruchsvoll, wurde von den Jugendlichen aber als reizvolle Herausforderung verstanden. Die Struktur des Tafelbildes verdeutlichte die zentrale Stellung von Ostern. Die Schülerinnen und Schüler ergänzten die einzelnen Aspekte des Tafelbildes. Sie schlugen eigenständig den Bogen zu den Kippbildern und formulierten: Aus christlicher Sicht gleicht die Person Jesu einem Kippbild. Christinnen und Christen sehen in ihm einerseits einen galiläischen Wanderprediger, andererseits den Sohn Gottes. Es fiel auf, dass die Jugendlichen im Verlauf der weiteren Einheit immer wieder auf die Kippbilder und die mit ihnen verknüpfte Einsicht zurückgriffen.

Mit dieser ersten Stunde war das hermeneutische Fundament für die Auseinandersetzung mit biblischen Texten zu Jesus Christus gelegt.

3. Baustein:

„Ich bin das Licht der Welt.“ –

Eine Blindenheilung und die Frage nach der Macht Jesu Christi

Nachdem Christologie als eine theologische Deutungsperspektive in den Blick gekommen war, wandten wir uns zunächst der Täuferzählung nach Matthäus (3,13-17) zu und betrachteten dann eine Wundererzählung. Dieses Vorgehen ist theologisch nicht unumstritten. In der Systematischen Theologie spielt die Wundertätigkeit Jesu für die Christologie nur eine sehr untergeordnete Rolle (Kraft/Roose 2011, S. 99-110). Hier wirkt die Aufklärung nach, der aufgrund ihrer Wertschätzung des menschlichen Verstandes die biblischen Wundererzählungen zum theologischen Problem wurden, weil sie sich nicht ohne weiteres mit dem modernen Verstand in Einklang bringen ließen. Karl Barth denkt in seiner Kirchlichen Dogmatik von dem einen Wunder her, dass Gott in Jesus Christus geredet hat und Mensch geworden ist. Die neutestamentlichen Wundererzählungen sind seiner Meinung nach als Zeichen für das Unverfügbare, dass Gott Mensch wurde, ein Reflex auf dieses eine Wunder (Barth, Kirchliche Dogmatik Bd. II/1, 143.221ff.; Bd. IV/2, S. 235ff., S. 257ff. und S. 379ff.).

Als Wundererzählung wählten wir die Heilung eines Blindgeborenen aus Joh 9. Blindenheilungen sind generell affin zu einem metaphorischen Verständnis: „Blind sein für etwas“ ist eine Redewendung, die Jugendlichen geläufig sein dürfte. In Joh 9 wird ein metaphorisches Verständnis durch das Ich-bin-Wort Jesu in 9,8 zusätzlich nahe gelegt: „Ich bin das Licht der Welt.“ Andererseits wird der Heilungsvorgang sehr konkret und „physisch“ beschrieben: Jesus macht aus Spucke und Erde einen Brei und streicht diesen in die Augen des Blinden (9,9). Wie würden die Jugendlichen mit der Erzählung umgehen?

Methodisch kontrastierten wir einen metaphorischen Zugang mit einem konkreten: Die Schülerinnen und Schüler sollten die Erzählung nachspielen. Der Baustein hatte das Ziel, die Jugendlichen über eine kreative Auseinandersetzung mit der Erzählung vom Blindgeborenen dazu anzuregen, Christus als Wundertäter in den größeren Zusammenhang von göttlichem und menschlichem Handeln einzuordnen.

Stundenverlauf

Als Einstieg schrieben wir an die Tafel: „Jesus Christus spricht: Ich bin das Licht der Welt, denn ...“ Die Schülerinnen und Schüler vervollständigten den Satz, trugen die unterschiedlichen Ergänzungen vor und diskutieren sie.

Wir führten die Erzählung von der Heilung eines Blindgeborenen als eine mögliche Fortführung dieses Satzes ein. Dadurch gaben wir der Wundererzählung von vornherein auch eine metaphorische Dimension. Die Klasse entwarf in Kleingruppen zu Joh 9,1-11 ein Drehbuch zum Nachspielen der Erzählung. Sie gliederte den Text in Einzelszenen und vermerkte, welche Personen wo und wann auf der Bühne sind, wie sie zueinander stehen, wie ihre Gestik und Mimik ist und was sie sagen. Die Gruppen spielten die Erzählung in Kleingruppen nach.

Als Anstoß für die Abschlussdiskussion diente die Frage, welche der von den Jugendlichen formulierten Ergänzungen zu dem Satz „Ich bin das Licht der Welt“ auf die Erzählung passen und welche nicht.

Eindrücke aus der Praxis

Die Schülerinnen und Schüler erfassten mühelos den metaphorischen Charakter des Ich-bin-Wortes. In ihren Ergänzungen formulierten sie ein Stück eigener Christologie, indem sie beschrieben, was Jesus ihrer Meinung nach ausmacht. Dazu griffen sie teils auf traditionelle Aussagen zu Jesus zurück, teils flossen wohl eigene Akzentsetzungen ein. Jesus erscheint als der Friedensbringer, als Stifter von Hoffnung, aber auch als Erlöser. Die Schülerinnen und Schüler schrieben u.a.:

Ich bin das Licht der Welt, denn ...

- *ich gebe allen Menschen Hoffnung und Kraft durch den Glauben.*
- *ich strebe nach Frieden auf der ganzen Welt.*
- *ich werde die Menschheit von allen Sünden befreien.*

Für uns überraschend war: So selbstverständlich sich der metaphorische Charakter den Schülerinnen und Schülern in dem Ich-bin-Wort erschloss, so sehr trat er im Zusammenhang mit der Blindenheilung zunächst in den Hintergrund. Die detaillierte Schilderung des Heilungsvorgangs, der Brei aus Spucke und Erde, fesselten die Aufmerksamkeit der Jugendlichen. Das Nachspielen der Szene animierte die Schülerinnen und Schüler dazu, sich die Wunderheilung konkret vorzustellen. Der Vorteil dieses Zugangs lag darin, dass die Wundererzählung nicht einseitig metaphorisch verstanden wurde. Sie wurde für die Jugendlichen „lebendig“. Der Text kam ihnen insofern entgegen, als sie – mit Jesus – der Meinung waren, dass Krankheit keine Auswirkung von Sünde ist (vgl. Joh 9,2-3). Sie formulierten in ihren „Aufführungen“ sehr klar die Position des johanneischen Christus: Hier wirkt letztlich Gott.

Interessant verlief die Rückkoppelung der Erzählung an das Ich-bin-Wort. Durch diese Zusammenführung von Ich-bin-Wort und Erzählung wurde die metaphorische Dimension verstärkt, ohne die konkrete Dimension auszublenken. Die Schülerinnen und Schüler überlegten, welche ihrer Fortführungen des Ich-bin-Wortes zu der Erzählung passen. Die Fortführung „Ich werde die Menschheit von allen Sünden befreien“ wurde als unpassend empfunden, denn Blindheit – da waren sich die Jugendlichen einig – hat nichts mit Sünde zu tun. Ausgehend von einer traditionellen Formulierung, die eine Schülerin in die Stunde einbrachte, kamen die Jugendlichen also zu selbständigeren – auch kritischen – christologischen Überlegungen. Als besonders stimmig empfanden sie die Ergänzung „Ich gebe allen Menschen Hoffnung und Kraft durch den Glauben“. An diesem Punkt kam die Frage auf, ob es entscheidend für die Wunderheilung war, dass der Mann glaubte. In welchem Verhältnis stehen „glauben“ und „sehen“?

4. Baustein:

„Da gingen ihnen die Augen auf.“ –

Der Auferstandene und die Frage nach unserer Wirklichkeit

Mit dieser Frage war eine gute Basis für die Auseinandersetzung mit der Emmauserzählung (Lk 24,13-32) gelegt. Im Zentrum stand Lk 24,31: „Da gingen ihnen die Augen auf. Doch im selben Augenblick war er nicht mehr zu sehen.“ Mit der Emmauserzählung vertieften wir die Thematik des „Sehens“ und „Nicht-Sehens“ sowie des „Erkennens“ und „Nicht-Erkennens“. Mit diesem Baustein kamen wir damit zum „Fundament“ der Christologie – dem Osterglauben – zurück. Christologie zu treiben heißt, sich auf eine bestimmte Perspektive einzulassen, sich für eine bestimmte Dimension der Wirklichkeit zu öffnen. Was das für unsere Gegenwart bedeuten kann, macht die Emmauserzählung narrativ deutlich: Die Bedeutung Jesu Christi ist nicht auf die Vergangenheit beschränkt. Der Auferstandene – so die Überzeugung der Emmauserzählung – ist weiterhin gegenwärtig, aber in

anderer Weise als zu seinen irdischen Lebzeiten. Lukas erzählt von der Himmelfahrt und macht damit deutlich, dass wir uns die Anwesenheit Christi für uns heute nicht mehr so vorstellen dürfen, wie Lukas sie im Zusammenhang mit den Emmausjüngern schildert. Doch schon hier gilt: Der Auferstandene ist da und doch nicht da. Er entzieht sich den Jüngern im Moment des Erkennens. Gerade dadurch spannt die lukanische Konzeption einen weiten Rahmen auf hinsichtlich der Frage, wie Jesus Christus heute bei uns sein kann. In Anlehnung an die lukanische Emmauserzählung ist ein christliches Gebet entstanden (vgl. Lk 24,29), das von Christinnen und Christen auch heute noch gebetet wird und die bleibende Anwesenheit des Herrn erbittet: „Bleibe bei uns Herr, denn es will Abend werden und der Tag hat sich geneiget.“

Wir wollten anhand der Erzählung mit den Jugendlichen über mögliche Formen der Gegenwart Jesu Christi nachdenken. Dabei interessierte uns auch, inwiefern die Schülerinnen und Schüler hier persönliche Ansichten einbringen oder aber sich von einer Perspektive, die mit der Auferstehung Christi rechnet, eher distanzieren.

Stundenverlauf

Wir lasen mit den Schülerinnen und Schülern den biblischen Text. Die Jugendlichen beschrieben, wie sich in der Erzählung das „Sehen“ zum „Nicht-Erkennen“ und das „Nicht-Sehen“ zum „Erkennen“ verhalten. Mit unterschiedlichen Farben markierten sie auf einem Blatt den „Gefühlsweg“ der Jünger und trugen auf dem Weg das Sehen, Nicht-Sehen, Erkennen und Nicht-Erkennen ein. Sie überlegten, warum die Jünger den Auferstandenen beim Brechen des Brotes erkennen und nicht etwa bei der Auslegung der Schrift.

Wir machten die Jugendlichen mit dem Abendgebet „Bleibe bei uns, Herr“ bekannt und verglichen die Situation, in der das Gebet heute gesprochen werden könnte, mit der Situation, wie sie in Lk 24,28-29 geschildert wird. Die Schülerinnen und Schüler überlegten sich denkbare Ergänzungen zu dem Satz: „Christus kann heute bei den Menschen sein, indem ...“ Sie nahmen Stellung zu den Ergänzungen und dachten darüber nach, wie sich das Leben eines Menschen, der mit der Gegenwart des Auferstandenen „rechnet“, von dem Leben eines Menschen, der das nicht tut, unterscheiden könnte.

Eindrücke aus der Praxis

Die Jugendlichen entwickelten auf der Grundlage ihrer Textarbeit sehr eigenständig anspruchsvolle Interpretationen zu der Erzählung. Sie suchten v.a. Erklärungen dafür, warum Jesus wieder verschwindet. Ein Schüler entwickelte in etwa folgenden Gedankengang: Als Jesus gekreuzigt wurde, da hatten die Jünger keine Hoffnung;

als sie auf dem Weg miteinander sprachen, war Jesus bei ihnen und sie erkannten ihn nicht, weil sie keine Hoffnung hatten; als sie dann aber in Emmaus Abendmahl hielten, erinnerten sie sich an ihren Glauben, da hatten sie erneut Hoffnung und erkannten ihn und er verschwand; aber die Hoffnung war in ihnen lebendig.

Der Aspekt der Hoffnung war den Jugendlichen auch bei der Frage wichtig, wie Jesus Christus heute bei den Menschen sein kann. Sie fügten aber weitere Aspekte hinzu:

Christus kann heute bei den Menschen sein, indem...

- *er den Menschen Hoffnung und Glauben schenkt.*
- *man zur Kirche geht, an ihn glaubt und zu ihm betet.*
- *man die Feste feiert.*
- *man spirituelle Gegenstände hat (Kreuz, Bild...).*
- *man seine Geschichte weitererzählt.*

Interessant ist, dass die Jugendlichen eine mögliche Präsenz Christi an menschlichem Verhalten festmachten. Es ging ihnen weniger darum, was Jesus Christus tut (Hoffnung und Glauben schenken), sondern darum, was „man“ tun kann/ muss, damit Jesus Christus bei einem ist. Aus diesen Formulierungen spricht vielleicht der Wunsch oder auch die Überzeugung, Dinge selbst beeinflussen zu können. Wichtig ist aber auch, was die Formulierungen implizit – und damit für die Jugendlichen selbstverständlich (?) – voraussetzen: Jesus Christus ist – für Christinnen und Christen – in der Kirche, im Gebet, in (kirchlichen?) Festen, in spirituellen Gegenständen sowie in Erzählungen von ihm und über ihn anwesend und erfahrbar.

4. Fazit

Der fünfte Baustein beschäftigte sich mit der Kreuzigung, die hier dezidiert von der Auferstehung her in den Blick genommen wurde (Kraft/Roose 2011, S. 179-186). Damit war das „Abenteuer“ Christologie zunächst einmal abgeschlossen. Die Ergebnisse waren insgesamt ermutigend. Jugendliche mit ganz unterschiedlicher religiöser Sozialisation waren bereit, traditionelle, übernommene Aussagen zunehmend mit eigenen Deutungen zu verflechten. Diese eigenen Akzente reicherten an einigen Punkten die persönliche Sicht auf Jesus Christus und das Christentum an und stellten an anderen Punkten einen Bezug zur eigenen Person her, regten also dazu an, (vorübergehend) eine christliche Binnenperspektive einzunehmen.

Prof. Dr. Hanna Roose ist Professorin für Neues Testament und Religionspädagogik an der Leuphana Universität Lüneburg.

Literatur

- Barth**, Karl: Kirchliche Dogmatik, Band II/1, Die Lehre von Gott, Zolikon-Zürich ³1948.
- Barth**, Karl: Kirchliche Dogmatik, Band IV/2, Die Lehre von der Versöhnung, Zolikon-Zürich 1955.
- Büttner**, Gerhard: Kinder-Theologie, in: Evangelische Theologie (67) 2007, S. 216-229.
- Dieterich**, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen – ein Programm, in: ders. (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012.
- Engels**, Helmut: „Nehmen wir an ...“ Gedankenexperimente in didaktischer Absicht, Weinheim/Basel 2004.
- Freudenberger-Lötz**, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, München/Stuttgart 2012.
- Kraft**, Friedhelm / Roose, Hanna: Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken, Göttingen 2011.
- Rickers**, Folkert: Art. Jesus von Nazareth, Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001
- Theißen**, Gerd: Zur Bibel motivieren, Gütersloh 2003.

Theologische Gespräche mit Jugendlichen führen – eine Frage der Methode?

Methodische Einblicke in die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ an der Universität Kassel

Von Katharina Ochs in Zusammenarbeit mit Nadine Schockmann und Lisa Steinbrecher

Didaktische Vorüberlegungen

Im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“¹ beschäftigen sich Studierende intensiv mit der Gestaltung von Unterrichtsstunden deren Fokus auf dem „Theologisieren mit Jugendlichen“ liegt.² „Theologisieren mit Jugendlichen“ wird in diesem Rahmen verstanden als das Wahrnehmen, Wertschätzen und Aufgreifen der theologischen Deutungen der Jugendlichen sowie das fruchtbare Weiterführen dieser Deutungen im Verlauf des Unterrichts (vgl. Freudenberger-Lötz 2012, S. 12). Dieser „sich in unterschiedlichen Formen vollziehende, prozesshafte Dialog von und mit Jugendlichen über Themen der Theologie“ (Dieterich 2012, S.13), stellt die Studierenden bei der Gestaltung und Durchführung der Unterrichtsstunden vor Herausforderungen. In den

bislang durchgeführten Forschungswerkstätten, sahen sich die Studierenden häufig mit der Situation konfrontiert, dass sich die Jugendlichen, gerade im Vergleich mit Kindern, nicht so schnell und spontan darauf einlassen, gemeinsam den unterschiedlichen theologischen Fragen nachzugehen. Häufig waren die Schülerinnen und Schüler auf zu lernende Inhalte, die in Verbindung mit zu erwerbenden Abschlüssen (mittlere Reife, Abitur) stehen, fokussiert. (vgl. Ochs 2011, S. 99; Freudenberger-Lötz 2012, S. 7f.). Gleichzeitig nahmen die Studierenden wahr, dass die Schülerinnen und Schüler häufig durchaus über ein Basiswissen zu unterschiedlichen theologischen Themen verfügen oder die Bereitschaft zeigten, dieses zu erwerben. Die Unterrichtssituationen bildeten demnach ein Dilemma aus meist vorhandener Fachkompetenz und fehlender Kommunikationskompetenz ab.³

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage sehen sich die Studierenden immer wieder vor die Aufgabe gestellt, die Unterrichtsstunden methodisch so aufzubereiten, dass sie den Zielvorstellungen theologischer Gespräche dienlich sind. Die Studierenden haben die Aufgabe Unterrichtsstunden zu konzipieren, die zu kognitiver Klarheit

¹ Hinter der Kasseler Forschungswerkstatt steht ein Seminar-konzept, das sich sowohl aus Phasen der theoretischen-fachwissenschaftlichen Einarbeitung wie unterrichtspraktischen Abschnitten zusammensetzt. Detaillierte Informationen finden Sie auf den Seiten der Religionspädagogik der Universität Kassel. <http://www.uni-kassel.de/fb02/institute/evangelische-theologie/fachgebiete/religionspaedagogik/theologische-gespraech.html>.

² Im Folgenden werden die Begriffe Theologisches Gespräch und Theologisieren synonym gebraucht, wobei in neueren Publikationen (vgl. Dieterich 2012) der Versuch einer Differenzierung unternommen wird.

³ Ähnliche Beobachtungen zur Bereitschaft des sich Einlassens auf theologische Fragen sowie der religiösen Sprachfähigkeit Jugendlicher machen Veit-Jakobus Dieterich (Dieterich 2012, S. 17) und Annike Reiß (Reiß 2011, S.199)

und emotionaler Sicherheit beitragen, Räume bereitstellen, in denen die Schülerdeutungen wahrgenommen sowie ins Gespräch gebracht werden können und die von einer vertrauensvollen Offenheit geprägt sind.⁴

Im Verlauf der verschiedenen Forschungswerkstätten im Rahmen der Unterrichtspraktika an der Universität Kassel fiel auf, dass besonders Methoden, die der konstruktivistischen und kooperativen Leitidee (vgl. Mendl 2011, S. 174ff.) folgen und so Schülerinnen und Schüler zur Konstruktion und Diskussion der eigenen Haltung und Position anregen und einladen, besonders fruchtbar sind.

Im Folgenden werden drei methodische Anregungen, die die oben beschriebenen Zielvorstellungen verfolgen und sich in den spezifischen Unterrichtserfahrungen im Rahmen der Forschungswerkstätten bewährt haben, vorgestellt. Es sei darauf hingewiesen, dass die unten vorgestellten Anregungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und nicht inhaltspezifisch sind, sondern uns gezeigt haben, dass sie den Jugendlichen Zeit und Raum bieten, sich mit den Deutungsangeboten der biblischen Botschaft und der christlichen Tradition auseinander zu setzen, ihre Fragen und Gedanken „ins Gespräch zu bringen“⁵ und so begründete und tragfähige Antworten auf die sich ihnen stellenden Fragen zu finden. Des Weiteren stellen sie für die Lehrperson entschleunigende Momente dar, die das Wahrnehmen und Wertschätzen der Schülerbeiträge als theologische Aussagen erleichtert.⁶

Methodische Anregungen

Think-Pair-Share – Eine Kooperative Lernmethode

Bei der Think-Pair-Share-Methode handelt es sich um eine kooperative Lernmethode, genauer gesagt sogar um das Grundprinzip des kooperativen Lernens (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 17). Der im Folgenden vorgestellte Unterrichtsbaustein wurde im Rahmen der Forschungswerkstatt „Jesus Christus“ im Wintersemester 2011/2012 eingesetzt. Die Schüler einer 10. Klasse sollten angeregt werden, sich selbstständig mit dem Unterrichtsinhalt auseinander zu setzen, um ihre Meinungen begründet vertreten und im Diskurs andere Standpunkte wahrnehmen zu können. Zuvor

⁴ Petra Freudenberger-Lötz formuliert diese Zielperspektiven im Anschluss an Karl-Ernst Nipkow und Rainer Oberthür (vgl. Freudenberger-Lötz 2012, S. 13f.) Katharina Kammeyer definiert diese Räume als „safe place“: (vgl. Kammeyer 2012, in: Dieterich 2012, S. 203)

⁵ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass unseren Erkenntnissen nach das Theologische Gespräch immer nur Bestandteil des Religionsunterrichts sein kann und nicht den Religionsunterricht an sich abbildet. „Theologisieren mit Jugendlichen“ findet nicht ausschließlich im Gespräch statt, sondern kann u.a. auch in den beschriebenen Methoden stattfinden und angeregt werden.

⁶ Weitere bzw. vertiefende methodisch-didaktische Anregungen für das Theologisieren mit Jugendlichen finden Sie in Freudenberger-Lötz, Petra (2012), Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen-Beispiele-Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe. Stuttgart.

war den Studierenden aufgefallen, dass es den Schülern schwer fiel sich intensiv mit den Arbeitsgrundlagen auseinander zu setzen. Dies hatte zur Folge, dass die Schüler im anschließenden Austausch nicht sprachfähig waren. Die Methode fordert die Jugendlichen heraus als Experten für ihr Arbeitsmaterial verantwortlich zu werden, sich anschließend mit ihrem Partner oder Partnerin auszutauschen, um schließlich vorbereitet und mit Selbstvertrauen in den Austausch einsteigen zu können.

Bei der Methode „Think-Pair-Share“ arbeiten die Lernenden zunächst allein. In der zweiten Phase vergleichen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit oder in der Kleingruppe ihre Ergebnisse und tauschen sich darüber aus. Im Anschluss werden die Kleingruppenergebnisse im Plenum vorgestellt, diskutiert und gegebenenfalls verbessert oder korrigiert (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 17).

Konkret gestaltete sich die Methode im Rahmen der Forschungswerkstatt wie folgt:

Arbeitsschritt 1:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Arbeitsblätter mit den jeweiligen Aufgabenstellungen, spezifische Fragen und ausreichend Platz für Notizen (**M 1**). Dabei haben jeweils zwei Jugendliche an den gleichen Fragen zu einer Bibelstelle gearbeitet, zunächst jedoch in Einzelarbeit.

Arbeitsschritt 2:

Jeweils zwei Lernende, die die gleichen Aufgaben bearbeitet haben, setzen sich zusammen und tauschen sich über ihre Ergebnisse aus. Die wichtigsten werden auf Karteikarten festgehalten, damit sie später im Plenum anschaulich vorgestellt und sie für ein Tafelbild genutzt werden können.

Arbeitsschritt 3:

Die Kleingruppen stellen ihre Ergebnisse dem Plenum vor. Diese werden diskutiert und eventuell ergänzt und korrigiert. Die Jugendlichen machen sich gegenseitig Deutungsangebote. Sich neu ergebende Fragen und Themen können/sollen in die Gestaltung der nächsten Stunde einfließen.

Diese Methode eignet sich besonders, um sonst stillere Jugendliche ins Gespräch zu integrieren, da sie als Experten für ihren Text herausgefordert sind, sich mit dem Inhalt auseinander zu setzen, um später ihrem Partner ihre Gedanken begründet darzulegen und sie zu diskutieren. Dies fällt ihnen leichter, da sie zunächst die Möglichkeit haben sich in einem kleinen Rahmen auszutauschen, bevor sie sich in der gesamten Gruppe äußern.

Aussagen der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass die Methode als fruchtbar für die Konstruktion der eigenen Gedanken erfahren wurde und dass es bedeutend ist, Schülerinnen und Schülern Raum zur persönlichen Auseinandersetzung mit biblischen Texten oder Deutungsmöglichkeiten zu geben.

Das Schreibgespräch

Bei der Methode des Schreibgesprächs treten Schülerinnen und Schüler schriftlich über eine Frage oder These ins Gespräch. Benötigt werden große Bögen Papier (Flip-Chart-Bögen oder Plakate) auf denen die jeweilige Frage oder These notiert ist. Das Schreibgespräch kann in kleinen Gruppen von drei bis fünf Personen, bei mehreren Plakaten aber auch mit der gesamten Klasse durchgeführt werden. Zur Durchführung des Schreibgesprächs bestehen verschiedenen Möglichkeiten. Zum einen kann eine feste Gruppe ausschließlich an einer Fragestellung arbeiten, zum anderen können alle Schülerinnen und Schüler an mehreren im Klassenraum verteilten Plakaten arbeiten. Einzige Prämisse bei beiden Durchführungsmöglichkeiten ist, dass die Kommunikation schweigend und schriftlich verläuft.

Nach Beendigung des Schreibgesprächs gibt es verschiedene Möglichkeiten zur Weiterarbeit. Zwei seien hier angeführt:

- Die Schülerinnen und Schüler betrachten die verschiedenen Schreibgespräche nochmals und greifen ein für sie bedeutsames Argument oder eine Aussage heraus. Diese notieren sie und begründen ihre Wahl. Die Lehrperson kann die Einschränkung formulieren, dass die gewählte die eines Mitschülers und nicht die eigene sein soll. Die gewählten Aussagen stellen die Grundlage für einen anschließenden Austausch dar.
- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten die Argumentationsstränge der einzelnen Schreibgespräche heraus und stellen diese anschaulich dar. Die Fülle der Aussagen aus dem Schreibgesprächen kann so in Kleingruppen gebündelt werden und anschließend vorgestellt und diskutiert werden.

Die Methode wurde mehrfach in diversen Forschungswerkstätten erprobt, unter anderem in der Forschungswerkstatt 2010 zum Thema „Abraham, Maria und Jesus in den drei Weltreligionen“ (vgl. Freudenberger-Lötzt 2012, S. 46-48 und 84f.) Die Arbeit mit Schreibgesprächen hält viele Anknüpfungspunkte für das Theologisieren mit Jugendlichen bereit. Häufig baut das Schreibgespräch Hemmungen ab, die eigene Meinung und Position kundzutun und die Schülerinnen und Schüler fühlen sich für den späteren Austausch bestärkt. Des Weiteren fördert es die Argumentationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, da die Jugendlichen sich intensiv mit einer Kernaussage oder Frage auseinandersetzen müssen. Besonders die Reflexion über die Intention eines Beitrages seitens des Autors und dem Verstehensprozess des Lesers ist spannend und stellt einen wichtige Grundlage für die Erfahrung im hermeneutischen Prozess dar.

Die Methode der Collage – eine selbstreflexive Auseinandersetzung

Im Folgenden werden zwei verschiedene Herangehensweisen für das Erstellen einer Collage dargestellt.

Beide Herangehensweisen dienen einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit einer Thematik seitens der Jugendlichen. Bei den aufgeführten Varianten sollen sich die Jugendlichen individuell und reflektiert mit der Thematik und den vorangegangenen Stunden auseinandersetzen und in einer kreativen Form Stellung beziehen. Beide Herangehensweisen wurden in der Forschungswerkstatt „Jesus Christus“ im Wintersemester 2011/2012 erprobt.

Herangehensweise 1:

Bei der folgenden Herangehensweise steht die persönliche Auseinandersetzung und Darstellung eines biblischen Inhaltes im Fokus. Die Jugendlichen sollten einen eigenen Zugang finden und die Chance erhalten ihre ganz persönliche „Sicht der Dinge“ darzulegen und eine eigene Fragestellung an das Thema zu entwickeln. In unserem Fall war dies die Thematik der Kreuzigung und Auferstehung Jesu Christi.

Arbeitsschritt 1:

Jede Schülerin und jeder Schüler erhält zwölf Bilder rund um das Thema Kreuzigung und Auferstehung. (M 2). Die Bilder können zuvor von der Lehrkraft ausgeschnitten werden und in Briefumschlägen an die Jugendlichen verteilt werden. Der Arbeitsauftrag besteht darin, in Einzelarbeit eine Collage zu erstellen, die zum Inhalt Kreuz und Auferstehung hat. Hierbei gibt es lediglich die Vorgabe mindestens 6 der Bilder zu verwenden. Texte und gemalte Bilder dürfen als Ergänzung hinzugefügt werden. Kleber, Scheren und bunte Stifte sollten deshalb für die Schülerinnen und Schüler bereitstehen.

Arbeitsschritt 2:

Die Schülerinnen und Schüler stellen nun ihre erstellten Collagen vor und erläutern diese kurz unter den folgenden Leitfragen: 1. Was waren eure Gedanken beim Erstellen der Collage? 2. Warum habt ihr genau diese Bilder gewählt? 3. Was ist die zentrale Botschaft deiner Collage?

Bei diesem Vorgehen können die Zugänge der Jugendlichen zu dem Thema herausgearbeitet werden und es kann wahrgenommen werden, welche Fragen und Deutungen für die Jugendlichen relevant sind. Zu den einzelnen Zugängen können dann weiterführende Angebote gemacht werden.

Herangehensweise 2:

Bei dieser Herangehensweise bekommen die Jugendlichen eine Fragestellung, die zur Reflexion eines Themas anregen soll. In der Forschungswerkstatt sollten die Jugendlichen mit Hilfe von folgenden Fragen eine Collage erstellen: „Wer/Was ist Jesus Christus für mich?“, „Was bedeutet er für mein Leben?“

Arbeitsschritt 1:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Material für ihre Collagen. Dazu gehörten unter anderem: DIN-A-3 Bögen, Scheren, Kleber, Zeitschriften, Stoffreste etc.

Arbeitsschritt 2:

Die Jugendlichen stellen sich ihre Collagen vor, begründen ihre Auswahl und erläutern was sie dargestellt haben. Die anderen Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeiten Fragen zu stellen.

Da es für (die) Schülerinnen und Schüler oft schwer ist, die richtigen Formulierungen für das zu finden, was sie eigentlich ausdrücken wollen, eignet sich dieses Vorgehen besonders, da sie sich selbst einen Leitfaden zusammenstellen können, anhand dessen sie ihre Gedanken kreativ ausdrücken und sich bei ihrem Vortrag „entlang hangeln“ können. Dieses Vorgehen war sehr gewinnbringend. Obwohl alle Lernenden das gleiche Material zur Verfügung hatten, sind sehr individuelle und abwechslungsreiche Collagen entstanden. Alle Schülerinnen und Schüler bekamen die Möglichkeit ihre Collage in der Gruppe vorzustellen, und die Gruppe hatte die Möglichkeit Nachfragen zu stellen. Es entstand ein reger Austausch über die Bilder und die Deutungen der einzelnen Elemente in den Collagen. Da hier nach der persönlichen Meinung der Lernenden gefragt wurde, es also nicht um richtig oder falsch ging, waren die Schülerinnen und Schüler sehr frei und engagiert in ihren Beiträgen. In der Kleingruppe der Forschungswerkstatt ist es uns mit Hilfe dieser Methode gelungen, einen Austausch zu initiieren, bei dem die es hier nicht um richtig oder falsch ging ihre Standpunkte und Eindrücke widerspiegeln konnten.

**Resümee und Ausblick**

Die dargestellten Methoden und Arbeitsweisen der Unterrichtsstunden, die der Leitidee der Jugendtheologie und dem Theologisieren mit Jugendlichen folgen, zeigen, dass es für Schülerinnen und Schüler bedeutend ist, einen „festen Stand“ zu haben, von dem aus sich ihr eigenes theologisches Wissen und Denken entwickeln und in das Gespräch gebracht werden kann. Jugendliche brauchen häufig zunächst Raum, um sich eigenständig Gedanken zum jeweiligen Thema zu machen, bevor sie mit der Gruppe und der Lehrperson in ein Gespräch treten können. Des weiteren zeigen uns die oben dargestellten Unterrichtseinblicke, dass Schülerinnen und Schüler dankbar sind für unterschiedliche Zugänge zur Thematik, wie z. B. die kreative Arbeit an den Collagen. Im Blick müssen die Religionslehrkräfte dabei immer haben, dass die Methoden zielführend eingesetzt werden, was

auch eine Abwandlung oder freie Interpretation der jeweiligen Methode bedeuten kann. Die dargestellten Methoden lassen sich in beliebiger Form auf die unterschiedlichen Themen des Religionsunterrichts anwenden und können des Weiteren in allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I bis in die Oberstufe hinein fruchtbar genutzt werden. Das Theologisieren mit Jugendlichen nutzt wohl bekannte Methoden und es ist die Aufgabe jeder Lehrperson, die Methode auf die Zielvorstellungen des Theologisierens mit Jugendlichen zu prüfen.

Theologisieren mit Jugendlichen bedeutet neben der Erweiterung der fachlichen Kompetenz immer auch die Förderung der Kommunikationskompetenz der Jugendlichen. Zentrale Aufgabe von Lehrkräften im theologischen Gespräch/während des Theologisierens mit Jugendlichen ist unserer Ansicht nach, Schülerinnen und Schüler sprachfähig zu machen, denn nur so kann eine Durchdringung und Reflexion theologischer Fragen und Themen gewährleistet sein, soll der Religionsunterricht sich nicht nur mit der Aneignung dieser begnügen.

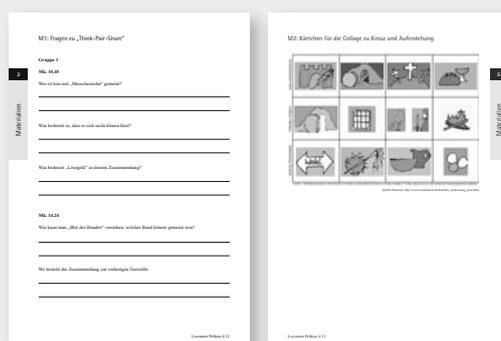
Katharina Ochs ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Religionspädagogik an der Universität Kassel.

Literatur

- Brüning, Ludger** und Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen, 5. Auflage 2009.
- Dieterich, Veit-Jakobus**: Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche. Stuttgart, 2012.
- Freudenberger-Lötz**: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Stuttgart, 2012.
- Mendl, Hans**: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München, 2011.
- Reiß, Annike**: Mit Jugendlichen über Gott sprechen, in: „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde.“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband. Stuttgart, 2011.

HINWEIS

Wir haben die Materialien zu diesem Artikel für Sie unter www.rpi-loccum.de/pelikan im Internet zusammengestellt.



Mein perfekter Platz im Leben

Abschlussgottesdienst am Ende des 10. Schuljahres in der Realschule

Von Marlies Behnke

Konzept zur regelmäßigen Durchführung von Schulgottesdiensten im Laufe eines Schuljahres

Die Fachkonferenzarbeit an der Realschule Achim ist getragen von einem fortlaufenden Prozess der Verständigung und Vergewisserung der eigenen Ziele des RU. Auf der Grundlage der neuen Kerncurricula wurden verbindliche Termine für Unterrichtseinheiten zur Durchführung von Schulgottesdiensten in Jahrgang 5 und Jahrgang 10 eingeplant.

Mit dem Ziel die Qualität und Nachhaltigkeit des Lernens zu fördern nimmt die Vor- und Nachbereitung sowie die Durchführung von Schulgottesdiensten im Rahmen des Unterrichtes im Fach Religion einen entscheidenden Part im Hinblick auf den Erwerb zu erreichender Kompetenzen im Verlauf einer Schullaufbahn ein. Insbesondere die prozessbezogene Kompetenz „Feste des Kirchenjahres im Schulleben mitgestalten“ ist dabei im Blick.

Der Religionsunterricht eröffnet hier eine Form, die für die meisten Schülerinnen und Schüler trotz des immer wieder beklagten Traditionsabbruchs erfahrungsgemäß Lust auf Engagement weckt und damit die Chance Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit des christlichen Glaubens in der Gesellschaft zu entwickeln.

Das hohe Maß an Identifikation mit dem schuleigenen Arbeitsplan bewirkt ebenfalls eine hohe Verbundenheit mit der eigenen Schule vor Ort; durch das Angebot von Schulgottesdiensten in der Öffentlichkeit präsentiert sich die Schule immer wieder neu und kooperiert dabei mit den evangelischen Gemeinden und der katholischen Gemeinde.

Im Folgenden wird zunächst ein Abriss unseres schulischen Konzeptes zur Durchführung von Schulgottesdiensten im Laufe eines Schuljahres vorgestellt. Im Weiteren wird dieses Konzept am Beispiel eines Schulabschlussgottesdienstes konkretisiert.

Die Fachkonferenz Religion der Realschule Achim bietet im Laufe eines Schuljahres jeweils zwei Schulgottesdienste an:

- einen so genannten Schulbegrüßungsgottesdienst für den Jahrgang 5, der immer zu Beginn eines Schuljahres vor der offiziellen Einschulungsfeier stattfindet und
- einen Schulabschlussgottesdienst für den 10. Jahrgang, der immer am Ende eines Schuljahres vor der offiziellen Schulentlassung stattfindet.

Zu diesen ökumenischen Schulgottesdiensten sind alle Schülerinnen und Schüler des betreffenden Jahrganges mit ihren Angehörigen eingeladen, die Teilnahme ist freiwillig.

Fahrplan zur Vorbereitung von Schulgottesdiensten an der Realschule Achim

- Am Ende des 1. Halbjahres sammeln alle Fachlehrkräfte des beteiligten Jahrganges Ideen zu einem passenden Motto für den Gottesdienst und legen es fest.
- Danach entwickeln sie gemeinsam eine UE zum festgelegten Motto und nehmen die Aufgabenverteilung hinsichtlich der einzelnen Gottesdienstelemente vor.
- Die entworfene Einladung wird für den Schulbegrüßungsgottesdienst bei der Anmeldung in der RS für Jg. 5 durch das Sekretariat an die betroffenen Eltern weitergegeben.
- Die Einladungen für den Schulabschlussgottesdienst werden mit der Einladung zur offiziellen Schulentlassungsfeier für Jg. 10 durch die Schulleitung über die Klassenlehrkräfte verteilt. Außerdem werden Einladungen an verschiedenen Stellen im Schulgebäude aufgehängt.
- Während der Durchführung der UE werden einzelne Gottesdienstelemente im Unterricht und/oder Zuhause erstellt und eingeübt.
- Eine oder zwei Fachlehrkräfte treffen sich mit den zuständigen Pastoren der katholischen und evangelischen Gemeinde um die Inhalte der UE und die Gottesdienstelemente, die von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden, vorzustellen, den Gottesdienstablauf abzustimmen und konkrete Terminabsprachen bezüglich der Generalprobe zu treffen.

- Die musikalische Begleitung während des GD wird geklärt.
- Nach der Generalprobe in der Kirche werden eventuelle Veränderungen im Gottesdienstablauf vorgenommen.
- Die aktiv beteiligten Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Pastoren erhalten einen aktualisierten Gottesdienstablauf.
- Die im Gottesdienst eingesammelte Kollekte wird durch eine Fachlehrkraft zeitnah überwiesen.
- Alle Beteiligten sind aufgefordert ein Feedback an die Vorbereitungsgruppe zu geben, Verbesserungen werden schriftlich notiert.

Schulabschlussgottesdienst 2011 der Realschule Achim

Die Idee

Ausgehend von der Textkarte „Perfekter Platz“ von Claudia Peters (M1) entstand die Idee eine passende Unterrichtseinheit zur Vorbereitung des Schulabschlussgottesdienstes 2011 zu entwickeln.

Skizze der UE: „Mein perfekter Platz im Leben!“

Ausgangspunkt für die Erarbeitung des Themas waren die Sichtweisen und Einstellungen Schülerinnen und Schüler des Jg.10 selber mit ihren sehr unterschiedlichen Sozialisationsmustern.

Das Grundprinzip des kooperativen Lernens zur Schulung der Dialog-, Toleranz- und Sprachkompetenz wurde durch die methodischen Unterrichtsschritte gewährleistet.

Während der UE arbeiteten die Schülerinnen und Schüler schwerpunktmäßig nach dem gleichen Grundprinzip des kooperativen Lernens:

1. *Denken*: In dieser Phase arbeiten die Schülerinnen und Schüler alleine.
2. *Austauschen*: In dieser Phase arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit einem/einer Partner/in, sie vergleichen ihre Arbeitsergebnisse, sie stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest.
3. *Präsentieren*: In dieser Phase werden die Arbeitsergebnisse im Plenum vorgestellt und teilweise diskutiert.

1. Unterrichtsschritt:

Impuls 1:

„Mein perfekter Platz im Leben!“ – dazu fällt mir ein ...
In dieser Phase schreiben alle Schülerinnen und Schüler spontan ihre Gedanken zu dem vorgegebenen Impuls auf. (Brainstorming auf Zetteln)

Es wird nur das aufgeschrieben, was öffentlich gemacht werden darf. Alle Zettel werden eingesammelt (A1).

Einige Beispiele:

... Amerika, Strandhaus, guter Job, viel Geld, weil ich nicht mehr in Deutschland wohnen will, weil ich etwas Neues entdecken will und so.

In der Disco, denn dort gibt es alles, was man braucht: Mädchen, man kann die Sorgen vergessen ...

... ist am Wasser. Dort habe ich das Gefühl frei zu sein. Man sieht kein Ende. Es hat kein Ende. Ich liebe diese Freizeit.

... steht nicht wirklich fest. Ich möchte dort einen perfekten Platz haben, wo ich mich wohl fühle, wo ich meine Freunde und Familie habe.

2. Unterrichtsschritt:

Impuls 2:

Kommt Gott an meinem perfekten Platz im Leben vor?
Arbeitsweise wie im 1. Unterrichtsschritt (A2).

Einige Beispiele:

Ja, weil ich an Gott glaube und ihn an meinem Leben teilnehmen lasse. Er wird mir im Gebet, Gottesdienst und alltäglichen Situationen begegnen ...

Nein, Ich glaube ja gar nicht an Gott und denke nie an ihn, also hat er auch nichts an meinem perfekten Platz verloren.

Ich meine, das ist eine Sache des Glaubens. Die einen denken, dass Gott über Leben und Tod entscheidet. Andere glauben nicht daran.

3. Unterrichtsschritt:

Kreatives Gestalten des Mottos:

In dieser Phase entwickeln die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen Vorschläge zur kreativen Gestaltung des Mottos. Zwei Schülerinnen setzen ihre Vorstellungen kreativ um und arbeiten zuhause an ihren Kunstobjekten für den Altarraum. Eine Schülerin malt ihren Lieblingsplatz, eine andere Schülerin baut ein Modell zum Motto. Beide stellen zu Beginn des Gottesdienstes ihre gestalteten Kunstobjekte persönlich vor und stimmen so die Gottesdienstgemeinde auf das Thema ein.

4. Unterrichtsschritt:

Biografien christlicher Frauen und Männer als vorbildliche Lebensentwürfe entdecken:

In dieser Phase erarbeiten die Schülerinnen und Schüler in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit Kurzreferate zu Biografien und erstellen Lernplakate oder Power-Point-Präsentationen, die sie im Plenum präsentieren.

5. Unterrichtsschritt:

Impuls 3: „Gibt es den perfekten Platz angesichts von Behinderungen, Arbeitslosigkeit, Scheidungen oder Abschluss ohne Abitur etc. ...?“

Arbeitsweise wie in den Unterrichtsschritten 1 und 2 (A3).

Einige Beispiele:

Ja, denn der perfekte Platz ist unabhängig von Geld, Job oder anderen Dingen.

Ja, gibt es, weil jeder Mensch durch seine Gedanken und Gefühle sich seinen eigenen Platz erstellen beziehungsweise aussuchen kann.

... der perfekte Platz im Leben nimmt einem einen Teil der Sorge ab, weil man sich wohl fühlt und seine Probleme für einen Augenblick vergessen kann.

6. Unterrichtsschritt:

Ideensammlung für die Präsentation der Unterrichtsergebnisse im Gottesdienst

In dieser Phase sammeln die Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit Ideen für die Präsentation ihrer Unterrichtsergebnisse im Gottesdienst. Sie entwickeln eine Rollenspielszene (Talkshow-Sendung) als Rahmen zur Präsentation einer Auswahl ihrer Unterrichtsergebnisse. Jede Rolle wird zunächst von mehreren Schülerinnen und Schülern besetzt, die Spielszene wird eingeübt und im Klassenraum präsentiert. Die überzeugendste Präsentation gibt den Ausschlag für die endgültige Besetzung der Rollen im Gottesdienst.

7. Unterrichtsschritt:

Gebetsanliegen formulieren

Es werden so genannte Gebetskarten (Blankokarten) an alle Schülerinnen und Schüler verteilt, auf die dann ganz persönliche Gebetsanliegen aufgeschrieben werden (Dank/Bitte/Fürbitte), wobei auch hier die Regel gilt „nur“ das aufzuschreiben, was auch öffentlich gemacht werden

darf. Alle Gebetskarten werden eingesammelt und von den Schülerinnen und Schüler, die für die Fürbitten eingeteilt wurden, gesichtet. Sie treffen dann eine Auswahl zum Vorlesen einzelner Gebetskarten im Gottesdienst. Alle anderen Karten werden zu Beginn des Gottesdienstes in einem Korb zum Altar getragen und auf diese Weise „schweigend“ vor Gott gebracht.

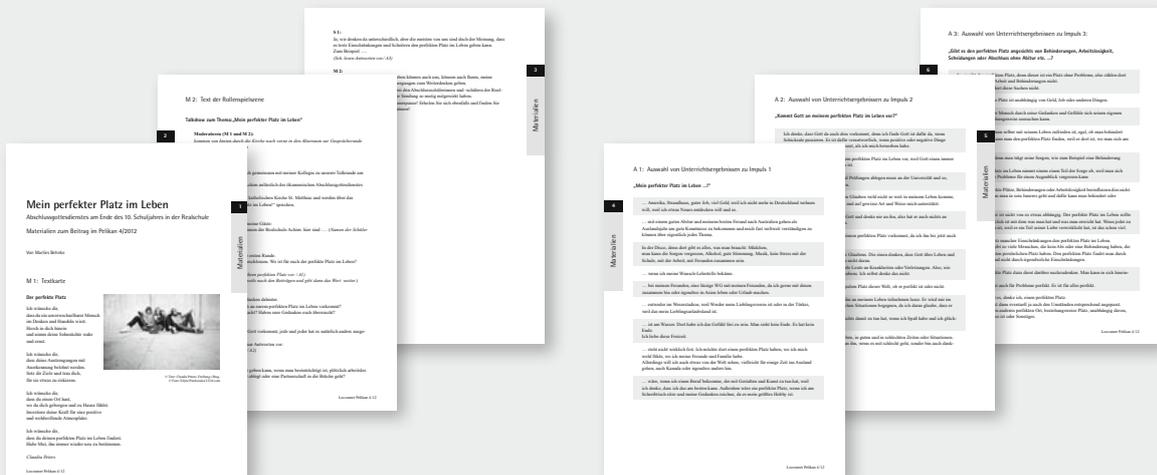
Abriss des Gottesdienstverlaufes:

- Musik
- Begrüßung
- Lied
- Gebet
- Erläuterungen zum Motto (2 Jugendliche)
- Aktion zum Motto (7 Jugendliche): Talk-Runde
- Lied
- Infotext zu den Bildkarten (1 Jugendliche/r)
- Verteilen der Bildkarten (4 Jugendliche)
- Ansprache/Predigt
- Abschluss der Ansprache: Text der Bildkarte vorlesen
- Lied
- Infotext zu den Fürbitten (2 Jugendliche)
- Fürbitten (4-5 Jugendliche) mit Abschluss des Vaterunser
- Kollektenansage (Patenkind Südafrika) (3 Jugendliche)
- Lied: Irischer Segenswunsch
- Schlusssegen
- Musik
- Kollekte wird am Ausgang eingesammelt (2 Jugendliche)

Marlies Behnke ist stellvertretende Schulleiterin der Realschule Achim und Lehrerin für Ev. Religion, Politik und Französisch.

HINWEIS

Die Materialien zu diesem Artikel haben wir für Sie aus Platzgründen im Internet zusammengestellt. Sie finden sie unter www.rpi-loccum.de/pelikan.



Die KirchenEntdeckerTour Lutherkirche Holzminden

Schülerinnen und Schüler als Kirchenpädagoginnen und Kirchenpädagogen

Von Jochen Kallenberger

„Hallo erst mal, ich bin Franz, der Engel. Ich wohne hier schon seit 1968 mit meinen fünf Freunden im vorderen rechten Teil der Kirche. Hast du mich schon entdeckt? Dort, wo ich wohne, ist fast alles aus Sandstein und sechseckig ...“.

Mit diesen Worten lockt der Engel Franz zu seiner bedeutungsvollen Behausung: dem kleinen Sandstein-Taufbecken mit den fünf fein gearbeiteten Engelköpfen. Der Besucher, ausgerüstet mit einem Audioguide, kann dort hautnah die Taufzeremonie verfolgen: Wasser fließt plätschernd in das Taufbecken, die Pastorin und die Patin sprechen würdevolle Worte. Zwischendrin kommentiert Franz, der Engel, hilfsbereit das Geschehen. Im Begleitheft sind anschließend einige Aufgaben zu lösen.



Die Schülerinnen und Schüler, deren Stimmen auf dem Audioguide zu hören sind, kommen aus einer 6. Klasse des Campe Gymnasiums in Holzminden. Sie haben in einem Zeitraum von vier Monaten im Religionsunterricht Texte und Aufgaben für die insgesamt acht Stationen der KirchenEntdeckerTour durch die Lutherkirche Holzminden entwickelt und für den Audioguide aufgenommen. Begleitet wurden sie dabei von ihrem Religionslehrer sowie von ihrem Pastor, der das Projekt vonseiten der Kirchengemeinde maßgeblich mitgestaltete.

Am Anfang stand ein Brief des Pastors an die Klasse, offiziell versehen mit Briefkopf und Siegel: „Die Lutherkirche Holzminden braucht Eure Hilfe!“. Ein Kir-

chenführer, der das aufnimmt, was für Kinder interessant ist, fehlt der Luthergemeinde. Nach einem ersten Sammeln von Ideen in Kleingruppen (Placemat-Methode) entschied sich die Klasse: Wir nehmen den Auftrag an. Ausgerüstet mit Klemmbrettern erkundeten die Schülerinnen und Schüler in der nächsten Religions-Doppelstunde die Kirche. Ihre Aufgabe war bewusst offen formuliert:

„Gehe langsam mit offenen Forscheraugen durch die Kirche. Wenn du einen Gegenstand entdeckt hast, der interessant sein könnte, beschreibe ihn ganz genau! Was ist das Besondere daran? Du kannst auch eine kleine Skizze anfertigen. Anschließend markiere den Gegenstand in deinem Grundriss.“ In der Folgestunde wurden die einzelnen „interessanten Gegenstände“ gesammelt und mithilfe von Fotos anschaulich präsentiert, erste Kleingruppen bildeten sich nach eigener Interessenlage. Nachdem sich zu Beginn der zweiten Exkursion die übrigen Schülerinnen und Schüler für einen Gegenstand entschieden hatten, stand der konzeptionelle Rahmen der EntdeckerTour fest: Zu den Themen Altar, Kirchenfenster, Fürbittkreuz, Kanzel, Grabmal, Taufbecken, Orgel und Kerzenkugel hatten sich Gruppen von je zwei bis vier Schülerinnen und Schülern gefunden, die ab sofort für die Entwicklung ihrer Station verantwortlich waren.



Die weitere Projektarbeit geschah primär in den einzelnen Gruppen, die zunächst an Mindmaps, dann an den Texten für den Audioguide und den Aufgaben für das Begleitheft arbeiteten. In regelmäßigen Abständen präsentierten die Gruppen ihren Arbeitsstand vor der Klasse und stellten ihre Ideen für die im Begleitheft zu lösenden Aufgaben zur Diskussion. Sobald eine Gruppe einen Text verfasst hatte, durfte sie ihn auf dem Flur mit einem Smartphone probeweise aufnehmen. Dies war für die Schülerinnen und Schüler zum einen hoch motivierend, zum anderen bot ihnen das Hören der Aufnahme einen neuen Blickwinkel auf ihren eigenen Text: Längen, unnötige Doppelungen oder Gedankensprünge wurden so leichter erkennbar. Ergänzt wurden die Gruppenarbeitsphasen durch stärker angeleitete Vertiefungsphasen mit der ganzen Klasse. Dies soll exemplarisch an der Arbeit der Gruppe Fürbittenkreuz dargestellt werden. Jan-Phillip und Richard hatten zunächst folgenden Text verfasst:

„Das Fürbittenkreuz steht vor dem Altarraum. Dieses Kreuz besteht aus Eichenholz und steht auf einer schwarzen Eisenplatte. In diesem Kreuz befinden sich 34 Nägel und vier Schrauben. Außerdem steht neben diesem Kreuz eine Holzkiste, auf dem ein Block und ein Kugelschreiber liegen. Man schreibt dort seine Dank- und Fürbitten auf. In jedem dieser Zettel befindet sich ein Loch, damit man seine Für- oder Dankesbitten aufschreiben kann. Man schreibt nicht am Kreuz seine Fürbitten auf, da es beschädigt werden könnte, sondern auf der Holzkiste. Z.B. hat ein Kind einen MP3-Player bekommen und ist nun übergelukkig und möchte Gott danken. Es geht nun in die Kirche hinein, geht zum Kreuz und schreibt seinen Dank auf. Es hofft nun, dass sein Dank in Erfüllung geht. Viel Spaß!“

Nach einer detailreichen Beschreibung findet sich hier der Ansatz, die Funktion des Kreuzes mit einer Beispielgeschichte zu erklären. Die Verwendung von Dank



und Bitte erscheint jedoch unklar („Dank- und Fürbitten“, „[Das Kind] hofft nun, dass sein Dank in Erfüllung geht“). Es erschien daher fruchtbar, das Thema Gebet mit der ganzen Klasse zu vertiefen, um die beiden Schüler bei der Weiterentwicklung ihres Textes zu unterstützen. In der Vertiefungsstunde lasen die SuS folgende,

optisch voneinander abgesetzt projizierte Satzanfänge: Ich bin traurig, dass ... Ich habe Angst vor ... Ich bin froh, weil ... Mich ärgert, dass ... Hilf, dass ... Danke dafür, dass ... Die SuS erhielten

die Aufgabe, in Einzelarbeit zwei Satzanfänge auszuwählen und zu vervollständigen. Anschließend notierten sie einen der Sätze anonym auf kleine Karteikarten, diese wurden eingesammelt, gemischt und erneut ausgeteilt. Im folgenden Unterrichtsgespräch lasen die SuS jeweils von einem Kärtchen vor, äußerten sich dazu und moderierten ein kurzes Gespräch zu ihrem Gebetsatz. Auf den Impuls hin, was es für einen Unterschied mache, wenn man so etwas aufschreibe und in einer Kirche an ein Kreuz hänge, wurden zusammenfassend folgende Stichpunkte notiert: „– Damit ist es öffentlich. – Gott liest es. – Normalerweise will man nicht darüber reden. – Man fühlt sich erleichtert, besser als vorher.“ Anschließend wurden alle Kärtchen der Holzkreuz-Gruppe übergeben. Die beiden Schüler erhielten den Impuls, sich ein bis zwei Kärtchen auszuwählen und zu diesem Satz eine lebensnahe Situation zu entwerfen. Im Anschluss daran erarbeiteten Jan-Phillip und Richard die Endfassung des Textes. Sie beginnt mit einer einführenden Beschreibung und Erläuterung, stellt dann je eine Beispielsituation für ein Fürbittengebet sowie ein Dankgebet vor und schließt mit einer Einladung, sich die Zettel am Kreuz genauer anzuschauen bzw. selbst etwas aufzuschreiben:

Jan-Phillip: Dieses Kreuz besteht aus Eichenholz und steht auf einer schwarzen Eisenplatte. In diesem Kreuz befinden sich 34 Nägel und vier Schrauben. Außerdem steht neben dem Kreuz eine Holzkiste, auf dem ein Block und ein Kugelschreiber liegen. Man schreibt dort eine Fürbitte oder einen Dank auf. In jedem dieser Zettel befindet sich ein Loch, damit man seinen Zettel an einen Nagel am Kreuz hängen kann. Jetzt möchten wir dir gerne zwei Beispiele erzählen:

Richard: Joey geht in die Kirche und betet dort für seinen Opa. Nachdem Joey für seinen Opa gebetet hat, will er noch eine Bitte am Kreuz aufhängen. Sein Opa ist krank, muss operiert werden und er möchte Gott bitten, ihn wieder gesund zu machen. Er nimmt einen Zettel und schreibt auf: Bitte hilf mir, dass mein Opa gesund wird. Joey.

Jan-Phillip: Heute ist Jasmin glücklich. Sie hatte vor kurzer Zeit einen großen Streit mit ihren Eltern. Heute haben sie sich wieder vertragen. Sie schreibt auf einen Zettel: Danke dafür, dass ich sicher und geborgen bin.

Richard: Guck vielleicht am Kreuz, ob du noch weitere Beispiele findest. Vielleicht möchtest du auch etwas aufschreiben! Vielen Dank fürs Zuhören und viel Spaß beim Lösen der Aufgaben in deinem Heft.

Die Vertiefungsstunden zu den anderen Stationen unterschieden sich verständlicherweise erheblich vom skizzierten Beispiel, folgten dabei aber demselben Prinzip: Die Klasse erarbeitete gemeinsam etwas, das die SuS wieder in ihre Gruppen mitnehmen konnten. Dadurch wurde der

Bedarf an Einzelberatung durch die Lehrperson entscheidend reduziert und das selbsttätige Arbeiten der SuS gefördert.

Abschließend wurden die Texte mit einem handlichen Digital Recorder aufgenommen und mit dem Freeware-Programm Audacity geschnitten und nachbearbeitet.¹ Durch die *Förderung innovativer Projekte von schulnaher Jugendarbeit* der hannoverschen Landeskirche konnte die Anschaffung von 40 mp3-Playern und der Druck der Begleithefte finanziert werden.²

Die Identifikation der SuS mit ihrem Projekt war über die lange Erarbeitungsphase sehr hoch, ebenso bei der Präsentation auf dem Gemeindefest der Stolz über das Geleistete. Auf die Frage „Würdest du das gerne öfter machen, etwas für andere Schülerinnen und Schüler herstellen?“ notierte eine Schülerin im Reflexionsbogen: „Ja, denn wenn man fertig ist, kann man mit Stolz auf das Projekt zurückschauen und froh sein, etwas für andere Kinder ermöglicht zu haben.“ Dem kann man nur zustimmen.

¹ Ein Digital Recorder von angemessener Qualität hat etwa die Größe eines Rasierapparats und ist zum Preis von ca. 150 bis 200 Euro erhältlich. Häufig besitzen Musik-Fachgruppen an der Schule ein solches Gerät.

² Vgl. zum Förderprogramm <http://www.kirche-und-schule.de/>.



Einer von 40 mp3-Playern, Einmal-Ohrpolster zum Auswechseln und Sammel-Ladegerät

Audioguide und Begleitheft können von der Homepage der Lutherkirchengemeinde kostenlos heruntergeladen werden: www.luther-holzminden.de

Einzelpersonen erhalten den Audioguide und das Begleitheft beim Stadtmarketing Holzminden oder in der Jugendherberge. Größere Gruppen melden sich bitte zur Terminvereinbarung im Kirchenbüro der Lutherkirchengemeinde telefonisch unter 05531-4023.

Jochen Kallenberger ist Referendar mit den Fächern Evangelische Religion und Musik am Campe Gymnasium Holzminden.

Zum Gedenken an Eberhard Werner Happel

Von Gerald Kruhöffner

Am 15. Juli verstarb im Alter von 91 Jahren Eberhard Werner Happel, der viele Jahre als Dozent für den Religionsunterricht im Sekundarbereich I am Institut tätig war. Im Jahre 1921 in Leipzig geboren, gehörte er zu einer Generation, die in starkem Maße vom Krieg und seinen Folgen geprägt wurde. So konnte er erst 1947 mit dem Studium an der Pädagogischen Hochschule Celle beginnen. Er unterrichtete mehrere Jahre an der Volksschule Celle-Blumlage, setzte das Studium in den Fächern Deutsch und Religion fort, um dann nach erfolgreichem Examen an die Mittelschule (die spätere Realschule) überzuwechseln. Neben seiner unterrichtlichen Tätigkeit engagierte er sich schon bald in der Fortbildung, als er die Leitung der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaft Celle übernahm. Zugleich beauftragte ihn die Landeskirche, für die Studenten am Pfarrvikarseminar (dem zweiten Bildungsweg für künftige Pastoren) katechetische Übungen zu halten

Eberhard Werner Happel verfügte damit über eine umfassende unterrichtliche Erfahrung und eine intensive Kenntnis der schulischen Strukturen sowie der Situation von Lehrerinnen und Lehrern, als er im Jahre 1965 zunächst ne-

benamtlich zur Mitarbeit am Katechetischen Amt in Loccum berufen wurde. Im Jahre 1968 begann mit der Ernennung zum Kirchenbeamten auf Widerruf seine hauptamtliche Tätigkeit (aus dem „Katechetischen Amt“ war inzwischen das „Religionspädagogische Institut“ geworden); am 1. August 1970 übernahm er mit der unbefristeten Anstellung die Planstelle eines Dozenten für Orientierungsstufe und Realschule. Für die damals neu eingerichtete Schulform der Orientierungsstufe (5. und 6. Schuljahr) hat er eine Vielfalt von Fortbildungsveranstaltungen angeboten und durchgeführt. Dabei blieben auch in der problemorientierten Phase der Religionspädagogik zentrale biblisch-theologische Fragen für ihn unverzichtbar. Darüber hinaus hat er Projektgruppen gebildet, die Unterrichtsentwürfe für die Orientierungsstufe entwickelt haben. Daraus sind dann die „OS-Modelle“ hervorgegangen, die eine große Verbreitung gefunden haben und von vielen für ihren Religionsunterricht benutzt worden sind.

Die damalige Situation war durch einen großen Mangel an Religionslehrkräften geprägt. So sollten die von der Landeskirche eingerichteten Katechetenlehrgänge Interessierte mit unterschiedlichen Voraussetzungen für

den Religionsunterricht qualifizieren. Dieser Aufgabe hat sich Eberhard Werner Happel wie auch dem Oberkurs für Diakoninnen und Diakone intensiv zugewandt. Gerade in den über einen längeren Zeitraum stattfindenden Lehrgängen hat er sich bei vielen eine bleibende Anerkennung und Wertschätzung erworben.

Noch manches wäre zu nennen, so seine Arbeit mit den Fachseminarleitern sowie seine umfassende Tätigkeit bei Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften und anderen regionalen Veranstaltungen. Sein Interesse darüber hinaus galt den audio-visuellen Medien und ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht. So hat er auch diesen Bereich zeitweise im Institut bearbeitet. Mit dem

Erreichen der Altersgrenze ging er 1986 in den Ruhestand. Ihm waren noch viele Jahre vergönnt, ein „langes und erfülltes Leben“, wie es seine Angehörigen jetzt zum Ausdruck gebracht haben. Zweifellos hat Eberhard Werner Happel durch seine lebendige, den Menschen zugewandte Art viele angesprochen, ihnen wertvolle Anregungen vermittelt und sie für die Aufgaben ihres Religionsunterrichts ermutigt. In einer Zeit, in der die Religionspädagogik sich neu orientierte, hat er mit seiner Arbeit wichtige Impulse für einen inhaltlich qualifizierten und zeitgemäßen Religionsunterricht gegeben. Dafür gebührt ihm Dank und Anerkennung. Alle, die ihm persönlich verbunden waren, werden ihn in dankbarer Erinnerung behalten.

Buch- und Materialbesprechungen

Sarah-Lena Eikermann

Weltbilder von Grundschulkindern heute. Eine empirische Studie im Religionsunterricht

Lit Verlag Berlin 2012

Reihe Forum Theologie und Pädagogik, Beihefte Bd. 5
ISBN 978-3-643-11735-9, 176 Seiten, 19,90 EUR



Welche Vorstellungen haben Grundschüler über die Entstehung der Welt? Diese Fragestellung steht im Zentrum der übersichtlichen und gründlich gearbeiteten Studien von Sarah-Lena Eikermann. Der Zugang zu kindlichen Weltbildern erfolgt in der Verknüpfung der methodischen

Schrittfolgen theologisches Gespräch im Rahmen einer Gruppe von sechs Schülerinnen und Schülern, Erarbeitung eines schriftlichen Textes und einer bildlichen Darstellung. Die Auswertung der Daten erfolgt anhand von exemplarischen Beispielen, die jeweils unterschiedliche Typen von kindlichen Weltbildern repräsentieren. Die Darstellung folgt dabei dem methodischen Dreischritt des Erhebungsansatzes („zentrale Aussagen“, „Kindertexte“, „Kinderzeichnungen“). Auch wenn die Auswahl der Probanden überschaubar bleibt – zwölf Zweitklässler und zwölf Viertklässler werden in das Setting einbezogen – kommt die Studie zu Ergebnissen, die sich durchaus verallgemeinern lassen. Zweitklässler besitzen entweder ein „theistisches“ oder „hybrides“ Weltbild, während Viertklässler dagegen Vorstellungen artikulieren, die dem „hybriden“ und dem „naturalistischen“ Weltbild zuzuordnen sind. Daraus folgt, auch dies ist wenig überraschend, dass im Laufe der Grundschulzeit kindliche Weltbilder durch einen abnehmenden Gottesbezug sowie

einer Zunahme naturwissenschaftlicher Erklärungsmuster gekennzeichnet sind. Damit bestätigt diese spannende Felderhebung die Gültigkeit und Anwendbarkeit der Grundkategorien der Studien von Piaget und Reich/Fetz/Valentin für die Analyse kindlicher Weltbilder. Dennoch bleibt trotz der Typisierung die Wahrnehmung einer Vielzahl der verschiedenen Vorstellungen im Blick auf Weiterklärung und Entstehung der Erde bestimmend. Die Schülerinnen und Schüler formulieren individuell verschiedene Theorien zur Weltentstehung, die sich nicht gänzlich einem Typus zuordnen lassen. Folglich kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass „die Zuteilung zu einem Weltbildtypen lediglich eine Tendenz darstellen kann und nie alle persönlichen Vorstellungen der Kinder berücksichtigen kann“ (116).

In der sorgfältigen Auffächerung der Vielfalt kindlicher Vorstellungsmuster liegt der große Gewinn dieser Studie. Kinder haben ihren eigenen Zugang zu den „großen“ Fragen des Lebens und diese Zugänge gilt es erst einmal wahrzunehmen. Weiterhin zeigt die Studie, dass Schülerinnen und Schüler naturwissenschaftliche Erklärungsansätze bereits im frühen Grundschulalter berücksichtigen. Für den Religionsunterricht der Grundschule stellt sich damit die Frage, wie sich religiöse und naturwissenschaftliche Argumentationen aufeinander beziehen lassen, so dass nicht das „Konfliktmodell“ im „naturalistischen“ Weltbild, sondern zumindest das „Unabhängigkeitsmodell“ in der klaren Unterscheidung von religiösen und naturwissenschaftlichen Perspektiven der Weltwahrnehmung als Denkansatz bestimmend wird. Wer an dieser Stelle didaktisch weiterarbeiten möchte, sollte zuvor die Studie von Sarah-Lena Eikermann zu Rate ziehen. Hier werden Voraussetzungen beschrieben, die für eine unterrichtliche Bearbeitung kindlicher Weltentstehungstheorien unverzichtbar sind.

Friedhelm Kraft

Veit-Jakobus Dieterich (Hg.):

Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche.

Calwer Verlag Stuttgart 2012,
ISBN 978-3-7668-4225-1,
211 Seiten, 26,95 Euro



Die Forschungen zum Programm eines Theologisierens mit Jugendlichen sind in vollem Gange. Im Laufe kurzer Zeit ist eine Reihe von Veröffentlichungen erschienen, die das Interesse und die nötige empirische Kleinarbeit auf diesem Feld widerspiegeln. Dazu gehört auch der Sammelband „Theologisieren mit Jugendlichen“, der aus einer Ringvorlesung an der

Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg hervorgegangen ist. Der Sammelband gliedert sich in Aufsätze, die sich dem Thema programmatisch widmen (Veit-Jakobus Dieterich, Gerhard Büttner), solchen, die Untersuchungen ausgehend von theologischen Themen oder Begriffen anstellen (u.a. Hanna Roose: „Sünde ist ...“, Katrin Bederna: Jugendtheologie der Seele, Carsten Gennerich: Jugendvorstellung zur Vorsehung Gottes) und dabei empirische Untersuchungen und Praxiserfahrungen reflektieren, und schließlich in Aufsätze, die die Besonderheit des Jugendalters und der Lernsituation (Uwe Böhm, Manfred Schnitzler: Pubertätsalter, Katharina Kammeyer: Frage nach dem Theologisieren angesichts heterogener Lerngruppen) in den Blick nehmen.

Bemerkenswert erscheint mir, dass die einzelnen Beiträge sich sorgfältig um begriffliche Klärungen und Präzisierungen bemühen, und zwar sowohl bei der theoretischen Grundlegung eines Programms zum Theologisieren mit Jugendlichen als auch im Rahmen der Praxisanalyse bei der Strukturierung und Aussagefähigkeit der Schülerbeiträge. Der Diskurs um die Jugendtheologie beginnt nicht bei null, sondern führt die Forschung um das Theologisieren mit Kindern weiter und nimmt gleichzeitig die spezifische Situation von Jugendlichen, im Blick auf ihr Gesprächsverhalten, ihre entwicklungsbedingten Möglichkeiten und ihre Vorstellungen zu religiösen Themen ernst.

Wer den Sammelband liest, merkt auch, dass die Forschung zum Theologisieren mit Jugendlichen ein Prozess ist, der vor allem an und mit den Beobachtungen aus den theologischen Gesprächen mit Jugendlichen weiter geführt wird.

Wie z. B. jugendliche Vorstellungen von der Macht Gottes im Zusammenhang mit ihrer Lebenssituation stehen, wie sich Sündenvorstellungen von Jugendlichen mit Sündenkonzeptionen aus der systematischen Theologie ins Gespräch bringen lassen oder inwiefern Seelenvorstellungen von Jugendlichen unterschiedliche Menschenbilder zum Ausdruck bringen – die Auseinandersetzung mit den Themen ist vielfältig. Neben einer Richtung in der Forschung, die stark auf das methodische Setting (wie z. B. die Kasseler Forschungswerkstatt) zielt, das ein Theologisieren ermöglichen soll, stehen in diesem Band die programmatischen und die an theologischen Themen und Begriffen orientierten Untersuchungen im Vordergrund. Alle Beiträge bieten ein interessantes Fenster in die Arbeiten im Bereich der Jugendtheologie, die Würze liegt dabei im Detail der Reflexion und Deutung der Beiträge Jugendlicher. Allerdings fragt man sich an mancher Stelle, ob diese Deutung der Beiträge der Jugendlichen nicht doch wieder „nur“ an den klassischen theologischen Positionen vorgenommen wird. Das intensive Hören auf die eigenen Konstruktionsleistungen der Jugendlichen wird dadurch zugunsten einer bekannten theologischen Strukturierung wieder etwas zurückgenommen.

Dass zum guten Zuhören und Weiterführen auch eine theologische Vorbereitung der Unterrichtenden gehört, zeigt sich an den Beiträgen ebenfalls; das in Erinnerung zu rufen ist nicht zuletzt ein Gewinn der Kinder- und Jugendtheologie.

Kritiker könnten einwenden, dass sich die Unterrichtsgespräche im Rahmen eines ausdrücklichen Theologisierens mit Jugendlichen nicht von gut geführten Gesprächen im RU unterscheiden, wie es sie immer schon gab. Das mag sein, und ist eigentlich auch zu hoffen; es ist aber auch so, dass die Forschung zum Theologisieren mit Jugendlichen dazu dienen soll, diese Gespräche in ihrem Gehalt und ihrem Lerngewinn für die Jugendlichen selbst weiter zu fördern. Das Theologisieren mit Jugendlichen ist dafür wesentlich, der Forschungsband „Theologisieren mit Jugendlichen“ ein spannend zu lesender Beitrag dazu, wie dieses Programm weiter entwickelt werden kann.

Melanie Beiner

Beilagenhinweis

Dem Loccumer Pelikan, Heft 4/2012 ist das **Jahresprogramm 2013** des Religionspädagogischen Instituts Loccum beigelegt. Sollten Sie kein Jahresprogramm erhalten haben, wenden Sie sich bitte an das RPI Loccum, Frau Becker, Telefon 05766/81-136, E-Mail: Ute.Becker@evlka.de.

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Argula-von-Grumbach-Preis 2012-2013

Die Argula-von-Grumbach-Stiftung und die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern lobt jährlich einen Preis aus zur Gleichstellung von Mann und Frau. Der mit insgesamt 5.000 Euro dotierte Preis zeichnet dieses Jahr Aufsätze, wissenschaftliche Arbeiten und Reflexionen aus, die sich dem Thema „Frauen verändern Kirche – Reformen und Reformationen“ widmen. Angenommen werden Einsendungen von Einzelpersonen, Frauen- und Männergruppen, Studienkreisen, Werk- und Projektgruppen. Besonders zur Teilnahme eingeladen sind junge Erwachsene in Schulen, Universitäten und Ausbildungsbetrieben.

Die Texte sollen eine Länge von 36.000 Zeichen nicht überschreiten. Einsendeschluss ist der 8. März 2013. Die Ausschreibungsunterlagen sind erhältlich bei der Frauengleichstellungsstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, E-Mail: fgs@elkb.de, Tel: 089/5595-422.

Nähere Informationen unter www.bayern-evangelisch.de/www/engagierte/argula-von-grumbach-preis.php

Internetbörse für Schülerpraktika

Das neue Online-Portal www.diakoniepraktikum.de bietet eine Übersicht über Praktikumsplätze und Kooperationsangebote im Bereich von Kirche und Diakonie. Mehr als 100 Praktikumsplätze im Sprengel Hildesheim-Göttingen stehen auf dem Portal zur Verfügung. Dort wird das Angebot als Pilotprojekt eingerichtet. Bis 2014 sollen Praktikumsplätze in der ganzen Landeskirche abrufbar sein.

Das Portal wurde gemeinsam von der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers und dem Diakonischen Werk der Landeskirche mit dem Sprengel Hildesheim-Göttingen aufgebaut. Auf dem Portal wird detailliert beschrieben, welche personalen, sozialen, wirtschaftlichen und fachlichen Kompetenzen auf den jeweiligen Stellen erworben werden können. Mit dem Online-Portal wird „Diakonisches Lernen“ zu einem Element schulischer Bildung.

Jugend predigt:

Poetry Slam zu David und Goliath und Predigt zur Jahreslosung ausgezeichnet

Die Schülerin Hannah Blattert (17) aus Ostfildern in Württemberg ist die Siegerin des Wettbewerbs „Jugend predigt“, den das Zentrum für evangelische Predigtkultur in Wittenberg in diesem Jahr zum zweiten Mal ausgeschrieben hat. Ihre Predigt zur Jahreslosung „Meine Kraft ist in den Schwachen mächtig“ überzeugte die Jury durch ihre Lebensnähe, theologische Tiefe und souveräne lebendige Präsentation. Einen Sonderpreis „Predigtwerk“ vergab die Jury an Nele Böversen (17) aus Stadthagen für eine als Poetry-Slam gestaltete Predigt zur Geschichte von David und Goliath. Der Sonderpreis wird vom Landesbischof der hannoverschen Landeskirche gestiftet und ist wie der Preis des Zentrums für evangelische Predigtkultur mit 500 Euro dotiert.

Die zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten zuvor drei Tage mit dem Predigtcoaching-Team des Predigtkulturzentrums intensiv am Manuskript ihrer Predigten und der Präsentation gearbeitet. Höhepunkt des Wettbewerbs war die Präsentation vor der Jury in der Wittenberger Schlosskirche. Nähere Informationen unter www.ekd.de/jugend-predigt.

„Was ist lutherisch?

Wissenswertes für Interessierte“ neu aufgelegt

„Was ist das Besondere und Verbindende des lutherischen Glaubens? Was ist heute lutherisch?“ Diese und andere Fragen zu beantworten, ist das Anliegen der Publikation „Was ist lutherisch? Wissenswertes für Interessierte“ der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD), die jetzt in dritter Auflage vorliegt. Die 65-seitige Broschüre wendet sich an theologisch interessierte Laien und insbesondere jene, die in der Gemeinde oder im Kirchenkreis bzw. Dekanat ehrenamtliche Leitungsaufgaben übernommen haben.

Bezug der Broschüre über das Amt der VELKD Tel.: 05 11 / 2 79 64 38, E-Mail: versand@velkd.de (2,00 Euro zzgl. Versandkosten) oder als Download im Internet unter www.velkd.de/downloads/Was_ist_lutherisch_2012.pdf.

E wie Ehrenamt

Broschüre und Website zum Ehrenamt

In den vergangenen Jahren hat sich die Zahl der ehrenamtlich Engagierten erhöht. Grund genug, diese Gruppe besonders in den Blick zu nehmen. Auf der Internetseite www.e-wie-ehrenamt.de, die die gleichnamige Broschüre der Evangelischen Kirche von Westfalen begleitet, findet man eine Fülle an Informationen. Neben Fortbildungsangeboten enthält die Internetseite Material für die unterschiedlichen Arbeitsbereiche, Antworten auf häufig gestellte Fragen, Formulare zum Herunterladen und Links zu hilfreichen Internetseiten. Die Broschüre kann ebenfalls unter www.e-wie-ehrenamt.de als pdf-Datei heruntergeladen werden.

„Nähme ich Flügel ...“

Zukunftsprojekt entwickelt neue Gottesdienstmodelle für Jugendliche

Es ist schon eine Herausforderung für Kirchengemeinden und Einrichtungen, Gottesdienste zu konzipieren, die vor allem Jugendliche ansprechen sollen. Wie das gelingen kann, hat das seit Februar laufende Zukunftsprojekt „Nähme ich Flügel ... – Ein Projekt für Teams, die Gottesdienste mit Jugendlichen in Schule und Gemeinde entwickeln wollen“ untersucht. Dazu haben hannoversche Landeskirche, Landesjugendpfarramt und das RPI Loccum ins Michaeliskloster Hildesheim eingeladen. Mit Erfolg: Jugendliche, Haupt- und Ehrenamtliche haben gemeinsam ihre Ergebnisse vorgestellt, die unter www.michaeliskloster.de/agk/naehme-ich-fluegel einzusehen sind.

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!

Engagierte Kolleginnen bereiten für Sie die Ausstellung zu folgendem Thema vor:
Dezember 2012 bis Februar 2013: **Auf dem Weg zur Krippe**



- Besuchen Sie nach Anmeldung selbstständig die **aktuelle Ausstellung** der Lernwerkstatt.
- Nehmen Sie an einem Treffen der „**Loccumer Werkstatt Religionsunterricht**“ teil.
Verbringen Sie hier ein bis zwei Tage mit Übernachtung und arbeiten Sie nach eigenen Bedürfnissen.
Dabei haben Sie auch die Möglichkeit, sich in Fragen rund um den RU beraten zu lassen.
- Nutzen Sie mit **Ihrer Fachkonferenz** die Möglichkeit, von uns begleitet in den Räumen der Lernwerkstatt zu tagen.
- Erkunden Sie das Materialangebot aus der Arbeit der Lernwerkstatt im **Internet** und nutzen Sie es für Ihren Unterricht: www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt

Termine für „**Werkstatt Religionsunterricht**“:

Konfessionelle Kooperation: 16. - 17. August 2013

Inklusion: 25. - 26. Oktober 2013

Terminanfragen:
Sekretariat für den
Bereich Grundschule
Angelika Rietig
Tel.: (05766) 81-162

Inhaltliche Information
und Begleitung: Dozentin für
den Bereich Grundschule
Beate Peters
Tel.: (05766) 81-183



lernwerkstatt