

Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“

Das Karlsruher Projekt und seine Konsequenzen¹

VON

Petra Freudenberger-Lötz

Abstract

Forschungen zur Kindertheologie sind aktuell. Man möchte mehr erfahren über das theologische Denken von Kindern und dessen Weiterentwicklung begleiten. Doch weisen bisherige Forschungsansätze Lücken auf, die insbesondere in der Frage der Qualitätssicherung theologischer Gespräche und in der Frage der Professionalisierung von Lehrkräften liegen. Diese beiden Forschungsstränge bearbeitet das Habilitationsprojekt von Petra Freudenberger-Lötz. Der vorliegende Beitrag stellt diese qualitative Arbeit in ihren wichtigsten Etappen vor, zeigt deren Ergebnisse und entwickelt daraus hochschuldidaktische Konsequenzen.

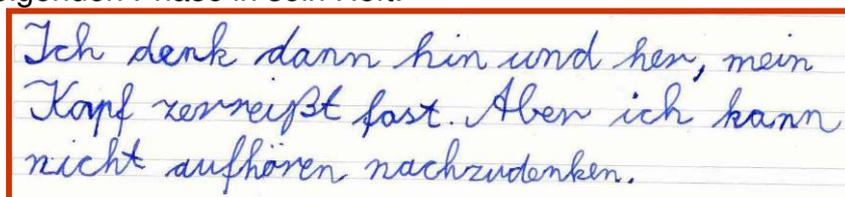
Auf der AfR-Tagung in Berlin vor drei Jahren (2004) habe ich einen Workshop zu meinem damals gerade begonnenen Habilitationsprojekt geleitet. Ich habe damals von den Teilnehmer/innen etliche Anregungen erhalten, die mich weitergebracht haben. Mittlerweile ist das Projekt abgeschlossen und liegt veröffentlicht vor.² Ich freue mich, dass ich hier in Essen die Gelegenheit habe, den Gang der Forschungen im Rückblick darzulegen.³

1. Hinführung und Forschungslücke

Ich beginne meinen Beitrag mit einer überraschenden Situation im Unterricht: Im Rahmen der Bearbeitung des Gleichnisses vom verlorenen Schaf und beim Nachdenken darüber, warum Jesus dieses Gleichnis wohl erzählt habe, ergab sich plötzlich ein engagiertes Gespräch unter den Schüler/innen. Sie fragten sich, wer mit dem Hirten verglichen werden könne. Nicht nur Gott war im Gespräch, sondern auch Jesus, aber Lukas fand diesen doppelten Vergleich ziemlich unlogisch. Darum sagte er: „Für mich ist das der Gott. Und der Jesus, der auf Erden ist, der hilft denen dort hin zu finden. Aber der Hirte ist der Gott. Das fänd' ich irgendwie unlogisch. Es gibt ja nicht irgend'ne Person, die zwei Personen in sich hat. Gott ist ja auch der Gott und nicht Gott-Jesus.“

Unvermittelt war die Christologie im Raum. Ist Jesus nicht eigentlich auch Gott? Mindestens Gottes Sohn. In welchem Verhältnis stehen Jesus und Gott?

Es ist leicht nachvollziehbar, dass Lukas' Aussage nicht unkommentiert stehen blieb. Diese Frage war es, die die Schüler/innen nicht mehr losließ. So schrieb ein Schüler in der nachfolgenden Phase in sein Heft:



Ich denk dann hin und her, mein Kopf zerreißt fast. Aber ich kann nicht aufhören nachzudenken.

¹ Den Studierenden der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“ gewidmet.

² FREUDENBERGER-LÖTZ 2007.

³ An dieser Stelle weise ich darauf hin, dass sich in einigen Punkten Überschneidungen mit meinen Beiträgen in Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), H.2, und 6 (2007), H. 1 ergeben.

Er soll auch nicht aufhören nachzudenken. Genau das ist das Spannende und Fruchtbare an einem theologischen Gespräch, dass man gemeinsam brennenden Fragen nachgehen kann.

Aber – Sie alle wissen es – theologische Gespräche fallen Studierenden schwer (und nicht nur Studierenden!).

Einige Gründe seien hier angeführt:

- **Es ereignen sich unvorhergesehene Situationen:** Fragen und Themen kommen auf, mit denen man nicht gerechnet hat, auf die man nicht vorbereitet ist, die man vielleicht gar nicht so schnell zuordnen kann.
- **Weggabelungen sind zu verzeichnen:** Nicht nur ein Thema wird neu und überraschend eingebracht, sondern manchmal mehrere gleichzeitig. Der Weg gabelt sich: Welchen Weg soll die Lehrperson nun mit den Schüler/innen gehen?
- Insgesamt birgt der Unterricht somit eine **hohe Komplexität**, die dadurch noch gesteigert wird, **in der Situation** reflektieren und handeln zu müssen. Man kann im Unterricht ja gar nicht innehalten und in Ruhe nachdenken.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Fachliteratur zur Kindertheologie, so erkennt man, dass sich die Beiträge auf die Aufgabe konzentrieren, die theologischen Kompetenzen der Kinder zu sichten. Zu verschiedenen Themenbereichen liegen zahlreiche Erkenntnisse bezüglich der Deutungskompetenzen von Kindern vor – und das ist wichtig, es ist die Grundlage, auf der überhaupt ein angemessenes Wahrnehmen von Schüleraussagen gelingen kann. Doch es wird – bis auf wenige Ausnahmen⁴ – nicht die Frage geklärt, wie Lehrende einen Unterricht gestalten können, der diese Kompetenzen der Kinder angemessen aufgreift und fördert und wie Lehrende ihren eigenen Kompetenzerwerb gestalten können.

Ziel meines Habilitationsprojektes war es, Studierenden hier Hilfen anzubieten. Denn es ist leicht nachvollziehbar, dass Unsicherheiten in theologischen Gesprächen eher zur Vermeidung derselben führen. Etliche schriftliche Reflexionen habe ich in Praktika erhalten, die Enttäuschung hinsichtlich der eigenen Kompetenz in theologischen Gesprächen zum Ausdruck brachten. So schrieb eine Studierende: „Ich war zu unflexibel, um auf das neue Thema einzugehen. Ich weiß auch jetzt noch nicht, wie ich es anpacken sollte.“ Ein Kommilitone schrieb im Blick auf eine ihn überfordernde Situation: „Ich habe die Frage bewusst überhört. Mir wurde es richtig heiß.“

2. Grundlagen der Kindertheologie

Bevor ich nun unseren Forschungsprozess entfalte, möchte ich grundlegende Aspekte theologischer Gespräche verdeutlichen, auf die unser Projekt fußt.

1. Wir trauen Kindern eigenständige theologische Deutungen zu, d.h. die Kompetenz, über ihren Glauben eigenständig zu reflektieren. Theologie wird hier in Anlehnung an Wilfried Härle⁵ verstanden als Reflexion des Glaubens, es geht um eine denkende Rechenschaft über den Glauben.

Die Reflexion des Glaubens, die Kinder vornehmen, unterscheidet sich natürlich grundlegend von der Reflexion des Glaubens, die die wissenschaftliche Theologie vornimmt. Es soll und kann keinesfalls die Meinung vertreten wer-

⁴ Hier möchte ich auf die Studie von Helmut Hanisch und Anton Bucher verweisen: „'Da waren die Netze randvoll.' Was Kinder von der Bibel wissen“, die im Anschluss an die Darlegung der Forschungsergebnisse didaktische Konsequenzen zieht. Vgl. HANISCH / BUCHER 2002.

⁵ Vgl. HÄRLE 2004, 23.

den, Kinder wären wissenschaftliche Theologen. Ebenso darf nicht die Meinung vertreten werden, Kinder müssten nichts mehr lernen.⁶

Darum:

2. Der Reflexionsprozess der Kinder braucht Unterstützung, Kinder benötigen Anreize zur Weiterentwicklung, sie müssen Lernprozesse durchlaufen und sollen kompetente Begleitung erfahren.

Als Ziele theologischer Gespräche mit Kindern können zusammenfassend die folgenden genannt werden:

- Die Schüler/innen bauen vernetztes Wissen auf und kommen in ihrer Antwortsuche auf religiöse Fragen weiter.⁷
- Sie gelangen nach und nach zu einer spezifisch religiösen Ausdrucksfähigkeit.
- Sie lernen immer besser, einen eigenen Standpunkt einzunehmen und diesen argumentativ zu entfalten.

Damit erwerben die Schüler/innen die Fähigkeit, am Diskurs über Weltanschauungs- und Glaubensfragen teilzunehmen, und haben die Möglichkeit, Erfahrungen ihres eigenen Lebens religiös zu deuten.

3. Der Forschungsansatz der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“

Wie kann nun der Weg hin zur Umsetzung dieses Ziels aus der Perspektive der Lehrenden gestaltet werden? So lautete die zentrale Frage des Forschungsvorhabens.

Zwei Forschungsstränge haben wir parallel in der Forschungswerkstatt bearbeitet:

1. Wir wollten der Frage nachgehen, wie sich die Qualität eines theologischen Gespräches näher bestimmen lässt unter Berücksichtigung der Komplexität des Unterrichtsgeschehens. Methodisch arbeiteten wir hier auf der Grundlage der Grounded Theory (siehe Gliederungspunkt 4 dieses Beitrags).⁸ Zum anderen ging es – wie einleitend verdeutlicht – zentral um die Professionalisierung Studierender, die in eine verbesserte Handlungskompetenz münden sollte. Hier arbeiteten wir mit der Methode der Aktionsforschung (siehe Gliederungspunkt 5 dieses Beitrags).

Diese beiden Forschungsstränge lassen sich wie folgt abbilden:

⁶ Vgl. hierzu auch HANISCH 2001.

⁷ Karl Ernst Nipkow prägt die hilfreichen Begriffe der „kognitiven Klarheit“ und der „emotionalen Sicherheit“. Vgl. NIPKOW 1998, 491.

⁸ Interessanterweise war es zum Zeitpunkt der Aufnahme unseres Projekts ziemlich ungeklärt, was man unter einem gelungenen theologischen Gespräch verstehen konnte. Es gab veröffentlichte Gespräche, die von dem einen Autor als Musterbeispiel für Kindertheologie und von einem anderen als zweifelhaft angesehen werden konnten (vgl. PETERMANN 2002, 126 und SCHWEITZER 2003,16).



4. Qualitätskriterien für theologische Gespräche mit Kindern

Zur Herausarbeitung der Qualitätskriterien haben wir die Methode der Grounded Theory⁹ als geeignet entdeckt. Sie hatte für uns den Vorteil, dass der Ausgangspunkt der Theoriebildung das Datenmaterial ist und aus dem Datenmaterial schrittweise eine in den Daten begründete Theorie entwickelt werden kann.

Die einzelnen Kodierverfahren erlauben es, während der Untersuchung im Wechsel von Erheben und Analysieren vorzugehen. Dadurch ist eine stetige Überprüfung und Korrektur der Annahmen möglich.

Ich stelle im Folgenden zu den einzelnen Kodierverfahren und Forschungsschritten unsere wesentlichen Erkenntnisse vor.¹⁰

Grounded Theory und Qualitätsentwicklung theologischer Gespräche

Offenes Kodieren

Kategorien des Lehrer/innenhandelns

Theoretische Sensibilität einbringen

Wie entwickeln Schüler/innen theologisches Engagement?

Axiales Kodieren

Arbeiten in einer Lernlandschaft

Selektives Kodieren

Rollenmodulation der Lehrkraft (Kernkategorie)

⁹ Vgl. STRAUSS / CORBIN 1996.

¹⁰ Ausführlicher nachzulesen in FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, Kapitel 4.

1. Der erste Schritt unserer übergreifenden Forschungen bestand im offenen Kodieren. Die Forschenden sollen während des offenen Kodierens im Datenmaterial durch das Stellen von Fragen an die Daten spezifische Kategorien entdecken,¹¹ in unserem Fall Kategorien des Lehrerhandelns in theologischen Gesprächen mit Kindern. Zunächst haben wir eine Zeile-für-Zeile-Analyse von transkribierten Gesprächssequenzen vorgenommen, und zwar von Sequenzen, die schon in der Literatur vorlagen und von solchen, die wir selbst in unserer Studie gewonnen hatten. Dies war eine intensive Arbeit am Text. Jede Analyse sollte dann in ein Bündeln in Kategorien münden, die das Lehrerhandeln in theologischen Gesprächen übersichtlich einfangen kann. In der Forschungswerkstatt wurde intensiv über die erarbeiteten Gesprächsanalysen diskutiert. Die in diesem Zusammenhang entstandenen Kategoriensysteme wurden sodann am jeweils neu hinzukommenden Material der eigenen Studie überprüft, verändert und verdichtet. Insgesamt arbeiteten wir auf diese Weise vier Kategorien heraus, die Lehrkräfte in theologischen Gesprächen beachten sollen. Wichtig war es uns, eine Beschränkung auf eine überschaubare Zahl von Kategorien vorzunehmen, damit diese auch tatsächlich die Gespräche in der Praxis leiten und die Beobachtungen strukturieren können. Man kann ein gesamtes Unterrichtstranskript danach beurteilen, ob und in wieweit diese Kategorien erfüllt sind.

Ergebnis des offenen Kodierens

(a)

eine offene, ermutigende, wertschätzende Haltung einbringen; die Lehrkraft gibt sich als authentische Gesprächspartnerin zu erkennen.

(b)

vielfältige Beteiligungschancen auf unterschiedlichen Niveaus eröffnen.

(c)

Impulse setzen, die den Schüler/innen Deutungsspielräume eröffnen sowie wichtige Aspekte des Themas beleuchten helfen.

(d)

Gedanken der Kinder aufnehmen und ins Gespräch bringen; Strukturierungshilfen anbieten.

(a) Eine offene, ermutigende, wertschätzende Haltung den Schüler/innen gegenüber ist die Grundvoraussetzung aller Gespräche mit Kindern, es ist die Grundvorausset-

¹¹ Vgl. STRAUSS / CORBIN 1996, 43-55.

zung eines jeden Unterrichts. Warum muss man diese Kategorie hier dann gesondert erwähnen? Weil sich eine Verunsicherung im Blick auf die Antwortsuche bei unentscheidbaren Fragen bzw. Glaubensfragen verschärft stellen kann. Es kostet Überwindung, einen Gedankengang, der noch nicht zu Ende gedacht ist, preiszugeben. Man muss damit rechnen, dass die eigenen Ansätze nach dem Gespräch überholt sind. Kinder reagieren sehr sensibel auf ein Lächeln von oben herab, auf ein Grinsen von Mitschülern u.s.w. Es ist also darauf zu achten, die Äußerungen der Kinder zu würdigen, die Kinder immer wieder zu ermutigen und selbst als Lehrkraft authentisch aufzutreten: Auch Lehrkräfte zweifeln, haben nicht immer eine fertige Antwort parat, entwickeln ihre Gedanken weiter – allerdings sollen sie sich gründlich auf die Unterrichtsstunde vorbereiten und selbst jeweils die Fragestellungen durchdenken, die sie an die Schüler/innen richten werden.¹²

(b) Wichtig ist es, dass theologische Gespräche nicht nur den kognitiv starken Kindern Lernchancen bieten und denen, die sich gerne an Gesprächen beteiligen, sondern allen Schüler/innen. Betrachtet man aber Gespräche im Klassenzimmer, so erkennt man, dass sich oft nur wenige Schüler/innen beteiligen; dies war auch bei uns der Fall. Warum? Weil es für manche zu anspruchsvoll war? Weil sich dies einfach im Laufe der Zeit so eingespielt hatte, dass es ein paar Wortführer gab, die das Gespräch leiteten? Oder weil manche Kinder einfach so zurückhaltend waren, sich schwer taten mit einem spontanen Redebeitrag in der Klasse? Viele Gründe können hier prinzipiell zusammenkommen. Das bedeutet nun aber, dass die methodische Gestaltung des Gespräches bewusst darauf ausgerichtet sein soll, alle Schüler/innen zur Mitarbeit zu ermutigen. Das setzt einen abwechslungsreichen Unterricht voraus. Wir haben in der Forschungswerkstatt methodische Möglichkeiten zusammengestellt, Gespräche mit hohem Beteiligungsgrad zu führen.

(c) Wie gehe ich nun an ein Thema heran? Im dritten Beobachtungsbereich geht es um das Ausarbeiten von Impulsen. Hier ist es wichtig, die Gesprächsanreize so zu formulieren, dass die Kinder einen Zugang zum Thema im Gespräch finden und dass dabei ihr eigenständiges Denken herausgefordert wird. Gleichzeitig sollen wichtige Aspekte der Thematik abgedeckt werden. Das ist ein wichtiges doppeltes Anliegen, welches nicht immer leicht umzusetzen ist.

Sehr intensiv haben wir die transkribierten Gespräche bis in einzelne Formulierungen hinein betrachtet. Oft erkannten wir, dass implizit die Antwort schon in der Frage enthalten war. Daraufhin haben wir jeweils versucht, Neuformulierungen vorzunehmen. Nach und nach konnten diese Überlegungen auch gezielter in der Praxis umgesetzt werden.

(d) Der vierte ist der situativste aller Beobachtungsbereiche und gleichzeitig der schwierigste. Die Lehrkraft handelt im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen die vorbereiteten Impulse nicht einfach ab, sondern sie sucht Möglichkeiten, wie sie an die Beiträge der Schülerinnen und Schüler anknüpfen kann. Und diese Schülerbeiträge setzen oftmals andere Schwerpunkte, als dies in der Vorbereitung antizipiert werden konnte, es ergeben sich die besagten überraschenden Unterrichtssituationen und Weggabelungen, die eine Reflexion *in* der Situation nötig machen. Hier haben wir

¹² Wie wichtig dieser Beobachtungspunkt ist, haben wir im Sommersemester 2007 an der Universität Kassel bei einem Gespräch mit Achtklässlern erfahren. Den Studierenden ist es gelungen, diese grundlegende Haltung zu vermitteln, sodass die Schüler/innen im Laufe der aufgezeichneten Doppelstunde von einer abwehrenden Haltung („Religion ist uncool“, „Ich bin nicht religiös veranlagt“) hin zu differenzierten Aussagen im Blick auf ihre eigenen Fragen und Gottesvorstellungen gelangt sind. In der Auswertung der Aufzeichnungen wurde erkennbar, dass das Arbeitsklima einen entscheidenden Beitrag zu diesen Ergebnissen geleistet hat.

uns in der Forschungswerkstatt einige Techniken der Gesprächsführung gezielt vorgenommen und vor allem auch Möglichkeiten erarbeitet, Schülerbeiträge und Weggabelungen präsent zu halten¹³

Wir waren ein gutes Stück weiter gekommen, hatten unsere Kategorien gefunden und ausdifferenziert, wir waren aber mit dem Ergebnis noch lange nicht zufrieden. Es zeigte sich nämlich, dass auch das Befolgen aller aufgeführten Aspekte nicht automatisch zu einem gelungenen theologischen Gespräch mit Kindern führte. Wir beobachteten, dass wir ein Gespräch vor allem dann als „gelungen“ bewerteten, wenn die Schüler/innen von der Fragestellung gepackt waren, eigenständig theologische Gedanken in das Gespräch einbrachten und wenn dabei ein besonderes „theologisches Engagement“ der Schüler/innen spürbar wurde. Ein theologisches Gespräch ist mehr als das Abhandeln von Kategorien, mehr als Technik. Immer deutlicher kristallisierte sich die Frage nach dem Zustandekommen des theologischen Engagements als Kernfrage heraus.

2. Jetzt war theoretische Sensibilität gefragt. Theoretische Sensibilität einbringen bedeutet, einen Schritt zurück zu gehen, kritisch auf die Forschungen zu blicken und unter anderem Literatur und Erfahrungen phantasievoll zu nutzen.¹⁴

So machten wir uns auf die Suche in der Literatur zur Gesprächsführung und wurden fündig: zum Beispiel bei Copeis fruchtbarem Moment im Bildungsprozess von 1930.¹⁵

Denn Copei macht die Beobachtung, dass es besondere Situationen gibt, in denen Schüler von einer Sache gepackt sind, in denen „blitzartig eine neue Erkenntnis“¹⁶ in ihnen erwacht. Diese Augenblicke bezeichnet er als „fruchtbare Momente“, und weil sie durch großen Lerneifer geprägt sind und mit Erkenntnisfortschritt einhergehen, schreibt er ihnen eine herausgehobene pädagogische Bedeutung zu. Doch er betont, dass fruchtbare Momente nicht planbar sind und sich schon gar nicht methodisch erzwingen lassen. Allerdings sind sie auch nicht einfach zufällig.¹⁷ Es gilt, günstige Situationen zu arrangieren.

Dies wurde zu einem wichtigen Schlüssel unserer Arbeit: Die Lehrperson hat ein theologisches Gespräch nicht in der Hand, kann es im Vorfeld nicht präzise „berechnen“, aber sie kann mögliche Schülerdeutungen antizipieren, für das Gespräch günstige Rahmenbedingungen schaffen und sich während des Gespräches in einer spezifischen Weise verhalten, die sich förderlich auswirkt.

Deutlich wurde uns beim Betrachten der Videoaufzeichnungen unserer Unterrichtsstunden: Die Schüler/innen bringen dann ein besonderes theologisches Engagement in den Unterricht ein, wenn sie in der zu bearbeitenden Thematik *ihre* Frage entdecken. Es drängt sie dann, Antworten auf diese brennende Frage zu finden. Nun wissen wir alle, dass eine Fragestellung nicht immer alle Kinder einer Klasse gleichermaßen und gleichzeitig interessieren kann. „Bedeutsamkeit ist nicht beliebig zu erzeugen, sondern ein Phänomen, das an die jeweilige Biographie angekoppelt ist“.¹⁸ Das bedeutet in der Konsequenz, dass den Schüler/innen Möglichkeiten eröffnet

¹³ Vgl. insbesondere FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, Kapitel 7.

¹⁴ Vgl. STRAUSS / CORBIN 1996, 25-29.

¹⁵ COPEI 1960 (1930). An der Aufnahme der Schrift Copeis wird übrigens deutlich, dass die Fragestellung keine spezifisch religionspädagogische ist, sondern sich überall dort als aktuell erweist, wo es um ein forschendes, entdeckendes Lernen geht bzw. philosophische Fragen bearbeitet werden.

¹⁶ COPEI 1960, 17.

¹⁷ COPEI 1960, 67.

¹⁸ BRANDT 1999, 59.

werden sollen, den jeweils für sie persönlich zutreffenden Bedeutsamkeiten nachzuspüren. Daraus werden sich möglicherweise besonders anregende und gewinnbringende Partner- oder Kleingruppengespräche ergeben. Genau aus diesem Grund sind vielfältige und individuelle Zugänge und Umgangsmöglichkeiten zu bedenken.

Insgesamt wurde deutlich, dass alles auf das Gestalten einer anregenden Lernlandschaft hinauslaufen musste, dass theologische Gespräche und eine konstruktivistische Orientierung des Unterrichts zusammengehören.

3. Die Ausgestaltung der Lernlandschaft konnten wir nun mit dem axialen Kodieren verbinden. Beim axialen Kodieren werden die Daten auf neue Weise zusammengefügt, indem Verbindungen zwischen den Kategorien hergestellt werden. Ziel des axialen Kodierens ist es, die Daten in ein Prozessschema zu bringen.¹⁹ In unserem Fall mussten die vier Beobachtungsbereiche auf neue Weise zusammengebunden werden.

Eine Lernlandschaft²⁰ soll eigenständiges theologisches Denken fördern. Die Grundlage der Arbeit ist Zutrauen, Wertschätzung, Würdigung. Es bedarf eines Anstoßes, der breit genug ist, um möglichst viele Schüler/innen anzusprechen. Sodann bewegen sie sich in einem Lernkorridor, d.h., die individuellen Lernwege können durchaus variieren, aber sie sind in einem gemeinsamen Rahmen eingebettet. Angeboten werden vielfältige Aufgabenstellungen auf unterschiedlichen Niveaus. Es sollen Impulse berücksichtigt werden, die eine Anknüpfung an die Fragen und Deutungen der Schüler/innen ermöglichen sowie die Thematik in ihrer Breite abdecken.

Am Ende findet eine Erkenntnissicherung statt, die weitere Fragen und Arbeitsmöglichkeiten hervorbringt. Alle Schüler/innen sollen im Zielareal ankommen, jedoch nicht zwingend alle an identischer Stelle.

Insgesamt lauten die erarbeiteten Kriterien für die Gestaltung anregender Lernlandschaften wie folgt:²¹

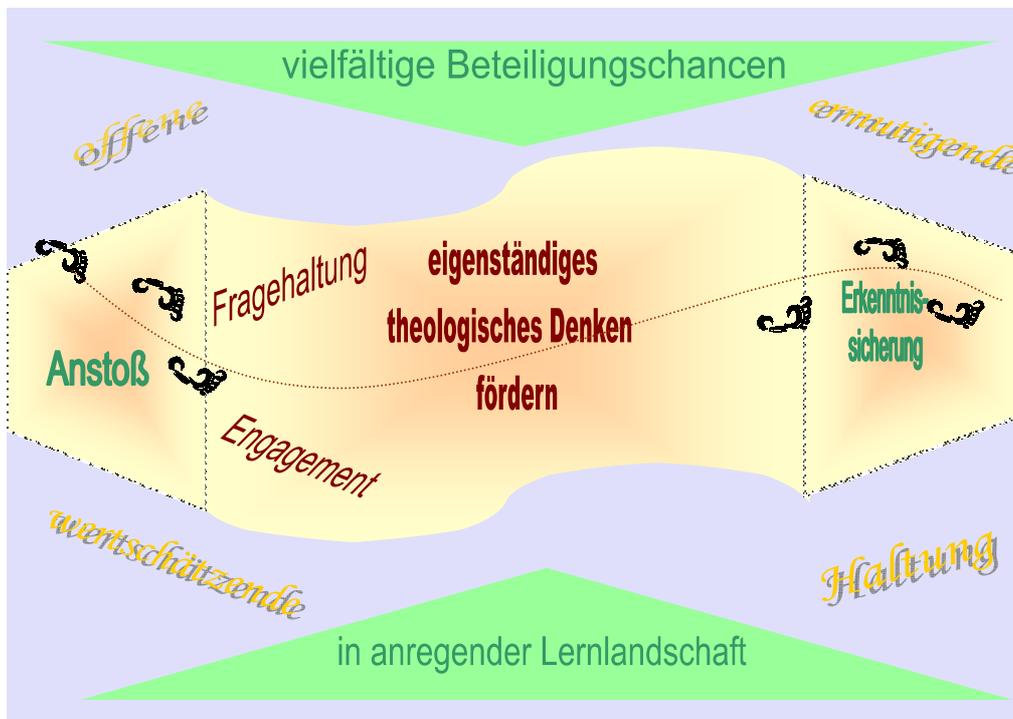
- **Authentizität und Anwendungsbezug:** Beim Theologisieren mit Kindern geht es um Themenbereiche, die entweder von den Kindern als Frage in den Unterricht eingebracht werden oder die mit der kindlichen Lebenswirklichkeit bzw. mit Interessenbereichen des Kindes in Beziehung stehen bzw. mit diesen in Beziehung gebracht werden können. Mit den Worten Copeis kann man auch von einer Fragehaltung sprechen, welche sich aus einem „packenden Anstoß“ ergibt und die Lernenden drängt, die Problemstellung zu durchdenken.
- **Multiple Kontexte und Perspektiven:** Wenn Schüler/innen die gewählte Fragestellung bearbeiten, so soll es ihnen ermöglicht werden, die Thematik aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und in verschiedenen Zusammenhängen zu entdecken. Hier ist die Vernetzung mit bereits bearbeiteten Themen im Sinne eines kohärenten Grundwissens wichtig; es sind aber auch die Perspektiven einzubeziehen, die das Thema mit der Lebenswelt der Kinder verbinden.

¹⁹ Vgl. STRAUSS / CORBIN 1996, 75-93.

²⁰ In der Fachdiskussion tauchen verschiedene Bezeichnungen auf: „anregende Lernumgebung“, „konstruktivistisch orientiertes Lernarrangement“, „Lernlandschaft“ etc. Der Begriff der Lernlandschaft zeigt m.E. besonders gut, dass Lernen mit einer Wanderung verglichen werden kann, die ein Ziel hat: Mal geht es bergauf, mal bergab, mal erkundet man alleine das Gebiet, mal zu zweit oder in einer Gruppe, mal muss man wieder zurück gehen, weil man auf diesem Weg nicht mehr weiter kommt, mal rasten alle und tauschen ihre Erfahrungen aus. Vgl. auch die vielfältigen Vorschläge in MENDL 2005.

²¹ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, 126f. und EGGGERL 2005.

- **Metakognition und Selbstevaluation:** Immer wieder sollen die Schüler/innen zur Metakognition und zu Selbstevaluation angeregt werden. Dabei sollen sie sich ihres Lernweges und ihrer Lernergebnisse bewusst werden. Beispielsweise können Eingangs- und Endvorstellungen einander gegenüber gestellt werden oder die Schüler/innen können angeregt werden, verschiedene Schritte des Lernweges darzustellen und zu reflektieren. Dabei sollen die Schüler/innen zu strukturiertem Wissen gelangen, das sich durch Nachhaltigkeit auszeichnet.
- **Soziale Lernarrangements und Unterstützung durch die Lehrkraft:** Die Schüler/innen arbeiten in der Lernlandschaft nicht isoliert, sondern mit Partner/innen und in Kleingruppen. Sie werden darüber hinaus in ihren Lernprozessen von der Lehrkraft angeregt und begleitet. Dies geschieht indirekt, also durch die Bereitstellung von spezifischem Material, aber auch direkt, in dem die Lehrkraft Anstöße gibt und als Gesprächspartnerin zur Verfügung steht.



Beim Arbeiten mit Lernlandschaften wurde uns bewusst: Eine Lernlandschaft mit verschiedenen Angeboten zu planen, das ist aufwendig, aber durchaus gut zu bewältigen. Viel schwerer ist es demgegenüber, zu erkennen, wie die Kinder mit den Angeboten umgehen, ihre Gedanken aufzugreifen und Anregungen zur Weiterentwicklung zu geben.

Es stellte sich heraus, dass die Fähigkeit der Lehrkraft, ihre Rollen in theologischen Gesprächen situationsangemessen variieren zu können, die Kernkategorie in theolo-

gischen Gesprächen ausmacht. Wir waren nun bei unserem abschließenden Forschungsschritt, dem selektiven Kodieren,²² angekommen.

4. Die Kernkategorie in theologischen Gesprächen veranschauliche ich gerne am bekannten didaktischen Dreieck. Alle Elemente sind schon in diesem Beitrag vorgekommen: Wichtig ist es, wahrzunehmen, wie die Schülerinnen und Schüler mit einem Thema umgehen (unsere Wahrnehmung ist immer beeinflusst von unseren Verstehensvoraussetzungen und von unserem Interesse im Unterricht), die Deutungen so dann ins Gespräche zu bringen sowie diese auf der Grundlage des Expertenwissens der Lehrkraft weiterzuführen. Neu ist die Erkenntnis, dass die einzelnen Rollen der Lehrkraft (die Rolle der aufmerksamen Beobachterin, der stimulierenden Gesprächspartnerin, der begleitenden Expertin) situationsangemessen zum Zuge kommen sollen – in einem Gespräch also abwechseln können.



Wie kann dieses Modell konkret die Vorbereitung und Durchführung von Gesprächen befruchten? Betrachten wir nochmals die eingangs gestellte christologische Frage von Lukas, die im Rahmen der Lernlandschaft zum verlorenen Schaf bedeutsam wurde. Sie wurde von den Studierenden wahrgenommen und brachte bei der Aufgabe, die Gedanken ins Gespräch zu bringen, Unsicherheiten hervor. Nun war die Rollenmodulation gefragt. Ich fasse das unterrichtliche Vorgehen zusammen:²³

In der laufenden Unterrichtsstunde war das Thema nicht mehr sinnvoll zu integrieren.²⁴ Die Studierenden arbeiteten sich daraufhin für die Folgestunde intensiv in die theologische Diskussion zur Thematik ein. Sie bereiteten als „begleitende Experten“ ein Rollenspiel vor, in dessen Rahmen die Schüler/innen in elementarisierte Form in

²² Zum selektiven Kodieren bzw. zur Kernkategorie vgl. STRAUSS / CORBIN 1996, 94-117.

²³ Ausführlich in FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, Kapitel 5.

²⁴ Es wäre ein Missverständnis der Kindertheologie, würde man die Auffassung vertreten wollen, alle Fragen von Schüler/innen müssten sofort einer Bearbeitung zugeführt werden. Wichtig ist es allerdings, Fragestellungen als bedeutsam zu markieren, sie präsent zu halten, und den rechten Zeitpunkt zur Bearbeitung zu finden. Das kann durchaus oftmals die aktuelle Stunde sein, es gibt aber auch Gründe (Komplexität des Themas, fehlende verbleibende Zeit), die ein Verschieben (nicht Vergessen!) sinnvoll machen.

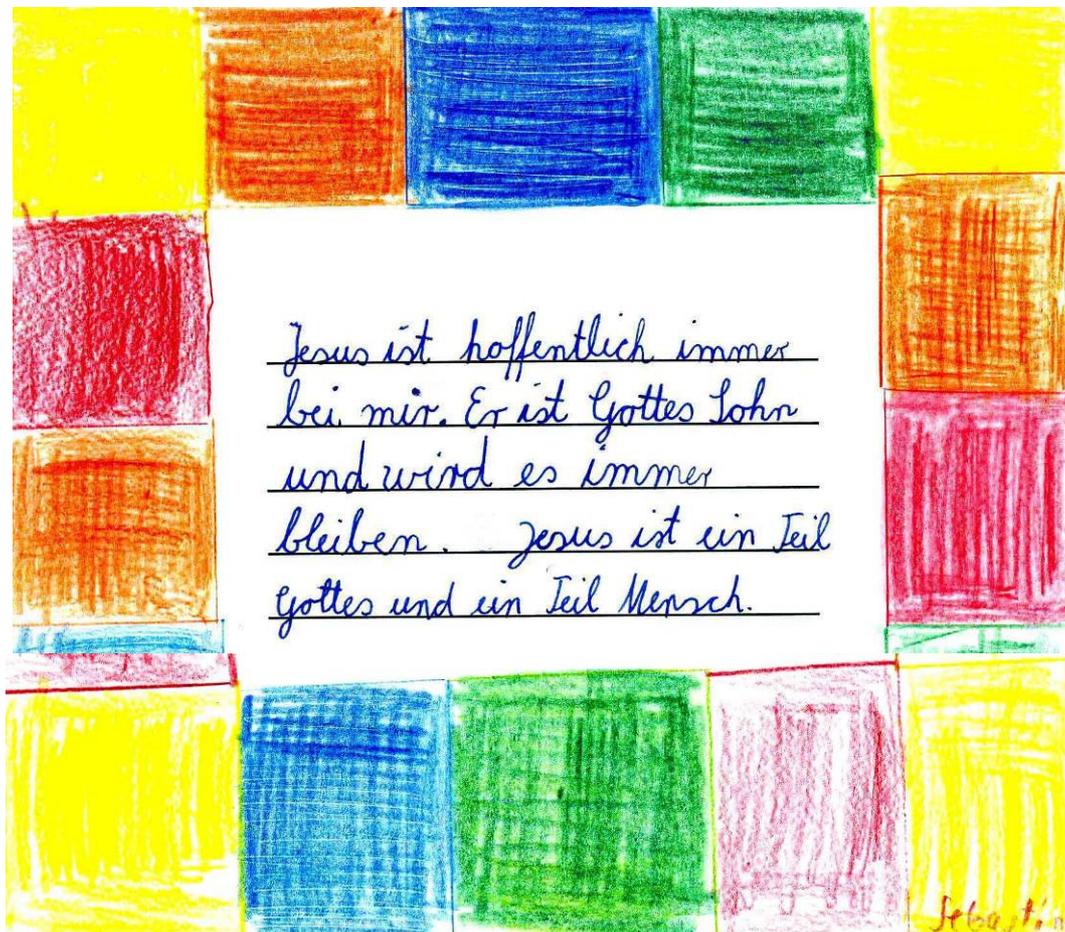
die Situation der Frühen Kirche mit ihren Konzilien schlüpfen konnten. Die Schüler/innen hatten zudem die Gelegenheit, bestimmte Positionen in „Eckengesprächen“ gezielter zu betrachten, gemeinsam zu diskutieren und mit ihren eigenen Vorstellungen zu verbinden. Hier agierten die Studierenden als stimulierende Gesprächspartner/innen, über weite Strecken fand aber auch ein selbstgesteuertes Gespräch unter den Schüler/innen statt. Dadurch gelangten die Schüler/innen zu einem vorläufig abschließenden individuellen Ausdruck, der von den Studierenden als aufmerksame Beobachter/innen wahrgenommen wurde, um Konsequenzen für künftige Unterrichtsstunden abzuleiten.

Für eine Doppelstunde war dies durchaus ein „straffes Programm“. Erkennbar war, dass durch die intensive fachliche Vorbereitung die Rollenunsicherheiten der Studierenden deutlich gemindert wurden. Natürlich sind die Ergebnisse auf Seiten der Schüler/innen unterschiedlich und immer noch vorläufig, doch die Schüler/innen konnten ihre gewonnene Position nun klar zum Ausdruck bringen und plausibel begründen.



Bei Gregors Arbeit fällt die präzise sprachliche Gestalt auf. Originell ist auch die Idee, Jesus mit einer „Spiegelachse“ zu zeichnen. Die spezifische Bedeutung der Achse ist für die angemessene Interpretation des Bildes sehr wichtig: Die Achse macht nach Gregor zum einen die beiden Naturen in Jesus auf dem Bild sichtbar, sie soll zum

anderen zum Ausdruck bringen, dass Jesus als „ganzer wahrer Mensch“ und als „ganzer wahrer Gott“ (und nicht nur als „halb Mensch, halb Gott“) handeln kann. Jede der Seiten kann sich hin zur Vollständigkeit „spiegeln“.



Sebastian möchte sich nicht nur in spekulativen Theorien bewegen. Der Wunsch, dass Jesus immer bei ihm ist, steht vielmehr an erster Stelle. Dass Jesus Sohn Gottes ist, darüber besteht für Sebastian kein Zweifel. Bei der Aussage, dass Jesus immer Sohn Gottes bleiben wird, denkt Sebastian daran, „dass Jesus jetzt als sein Sohn wieder bei Gott ist und mit ihm ewig leben wird“. Er versteht die menschliche und göttliche Natur in Jesus so, dass in Jesus „ein Teil Gottes und ein Teil Mensch“ vereint sind. Gott sieht er als den Schöpfer an, der auch uns Menschen letztlich formt.

Die Rede von den Teilen missfällt nun wiederum Lukas, der sich im Laufe der Bearbeitung der Thematik deutlich weiterentwickelt hat. Er entwirft eine erstaunliche komplementäre Rede.



Mit diesem Statement setzt er sich bewusst über seine Eingangsthese hinweg, die das Moment des Unlogischen betonte. Es ist übrigens ein Gewinn theologischer Gespräche, dass solche Weiterentwicklungen von den Schüler/innen nicht als Eingeständnis von Schwäche, sondern durchaus als Stärke interpretiert werden.

Wendet man sich an dieser Stelle nun wieder der Forderung an die Lehrkraft zu, *in* der Situation die eigene Rolle modellieren zu können, so wird erkennbar: Die hermeneutische Kompetenz macht die Schlüsselkompetenz in theologischen Gesprächen aus. Denn es geht um einen mehrfachen Verstehensprozess: Die Lehrkraft soll das Thema verstehen (Expertenwissen und individueller Bezug), sie soll verstehen, wie die Schüler/innen das Thema verstehen, und schließlich soll sie die Situation verstehen, in der sich die Fragestellung ereignet.

Es ist leicht nachzuvollziehen, dass der Erwerb dieser Kompetenzen nicht im Schnellverfahren geschehen kann. Genau aus diesem Grunde darf keine aufschiebende Haltung eingenommen werden; ein spezifischer Professionalisierungsprozess soll schon in der 1. Phase der Lehrerbildung angeregt werden. Wie aber kann dies gelingen?

Die Forschungswerkstatt²⁵ Theologische Gespräche mit Kindern an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Ich wende mich nun dem zweiten Forschungsstrang zu: der Frage, wie die Kompetenzentwicklung der Studierenden angestoßen und begleitet werden kann. Bei den organisatorischen Rahmenbedingungen haben wir in etlichen Punkten Anregungen aus den Schulpraktischen Studien in Österreich und der Schweiz aufgegriffen, welche ihre Grundlage in einer Kombination von Aktionsforschung und Konstruktivismus sehen.²⁶

- Jedes Semester nahm eine Studierendengruppe von sechs Studierenden am Forschungsprojekt teil. Während des Semesters trafen wir uns an zwei Vormittagen in der Schule, die Studierenden nahmen zudem zuvor und nach dem Semester an einem Blockseminar zur Vorbereitung bzw. Auswertung teil. Es handelte sich also um ein Intensivseminar.²⁷
- Die Studierenden unterrichteten jeweils eine Kleingruppe von 6-8 Kindern und begleiteten ihre Gruppe zu zweit; sie hatten dadurch Gelegenheit zu kontinuierlichem Unterricht. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass ich als Religionslehrerin eine reguläre dritte Grundschulklasse übernommen habe, in der wir unterrichteten. Wir führten sie bis Ende Klasse 4 und gewährleisteten eine Kombination von Klassen- und Kleingruppenunterricht.
- Wir bewegten uns im Rahmen des gültigen Lehrplans von Baden-Württemberg und waren an die Notengebung gebunden; kurzum: wir mussten alle Elemente, die zu einem regulären Religionsunterricht gehören, berücksichtigen.²⁸
- Jede Stunde wurde schriftlich vorbereitet, videographiert, gemeinsam nachbesprochen und schriftlich ausgewertet.

Einige zentrale Aspekte dieses Vorgehens werde ich im Folgenden erläutern:

Die Kleingruppenarbeit

Gespräche in Kleingruppen haben sich im Bereich des Philosophierens und Theologisierens etabliert.²⁹ Die Vorteile liegen auf der Hand:

- Die Studierenden werden schneller vertraut mit ihrer Gruppe im Vergleich zu einem regulären Praktikum – die mangelnde Vertrautheit ist in vielen Praktika ein großes Hindernis, denn es gelingt oft nicht, den Unterricht auf die Schüler/innen zuzuschneiden.
- In einer Kleingruppe kann ich den Gesprächsverlauf besser und gezielter verfolgen.
- Insgesamt kann ich ein Gespräch gestalten, das dichter am Denken der Kinder verläuft, weil es einfach weniger Kinder sind und die Lehrkraft mehr von den einzelnen Schüler/innen erfährt.

²⁵ Unsere Arbeit geschah in Anlehnung an die Lernwerkstättenbewegung, aber mit deutlichem Forschungsakzent – darum der Begriff „Forschungswerkstatt“.

²⁶ Vgl. exemplarisch KLEMENT / LOBENDANZ / TEMPL 2002.

²⁷ Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass es keine Studierenden gab, die das Projekt vorzeitig abbrachen.

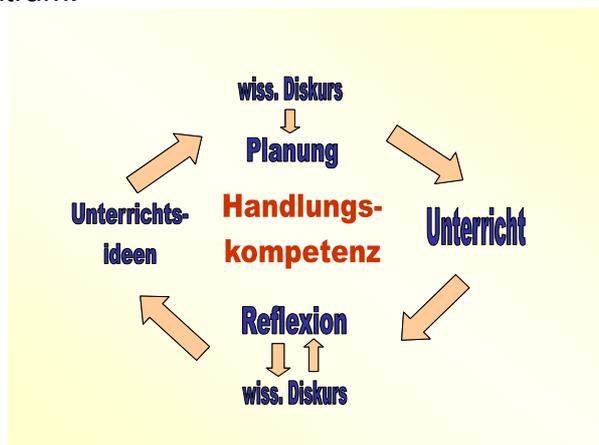
²⁸ Dies brachte mit sich, dass der Unterricht vielfältig und abwechslungsreich gestaltet werden musste und eine rein verbal-kognitive Engführung nicht möglich war. Die Vielfalt wurde überdies insbesondere zu Beginn des Projekts, als die Unterrichtsstunden in der Tat noch zu gesprächslastig waren, immer wieder von den Schüler/innen eingefordert.

²⁹ Ich verweise an dieser Stelle auf FRICKE 2005.

- Der Unterricht in einer Kleingruppe ist gegenüber einer regulären Klasse in der Regel entschleunigt; somit wird ein Reflektieren *in* der Situation durchaus erleichtert.

Die Kontinuität des Unterrichts

Die Kontinuität steht im Rahmen der Aktionsforschung bzw. des Zirkels von Aktion und Reflexion im Zentrum.



Am Anfang steht eine Unterrichtsidee, die sich in der Unterrichtsplanung konkretisiert. Sie mündet in den tatsächlichen Unterricht, der nachfolgend reflektiert wird. Sowohl in der Vorbereitung als auch in der Reflexion wird der wissenschaftliche Diskurs einbezogen bzw. eventuell auch erweitert. An dieser Stelle endet in vielen Praktika der Weg der Studierenden. Sie haben keine Gelegenheit, die Konsequenzen, die sie in der Reflexion aus der gehaltenen Stunde gezogen haben, in neuen Unterrichtssituationen einzubringen. Sofern sie während eines Semesters mehrere Unterrichtsstunden halten können, liegen diese in der Regel zu weit auseinander. Ein Studierender hat einmal von einem „Verpuffen“ der Konsequenzen gesprochen, die er aus einer früher gehaltenen Stunde gezogen hat. Demgegenüber muss es ein herausgehobenes Ziel schulpraktischer Studien sein, eine gewisse Kontinuität zu erzielen, damit es gelingen kann, die aus Unterrichtsstunden gezogenen Konsequenzen in neue Unterrichtssituationen einzubringen, wieder zu reflektieren u.s.w. Man muss den Zirkel von Aktion und Reflexion mehrfach durchlaufen, um Handlungsalternativen, die in der Reflexion zutage traten, auch tatsächlich erproben und deren Tragfähigkeit prüfen zu können. Erst jetzt erwirbt man echte Handlungskompetenz.

Die Reflexion der Unterrichtserfahrungen

Die Reflexion haben wir mit Hilfe der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ durchgeführt.³⁰ Es ist beim Nachträglichen Lauten Denken vorgesehen, dass das Videoband zeitnah in einer Forschergruppe betrachtet wird. Die Lehrkraft hat die Möglichkeit, das Band immer wieder anzuhalten und zu erläutern, was sie gedacht hat, warum sie sich so entschieden hat und was sie empfunden hat. Gemeinsam werden gelungene und problematische Situationen herausgearbeitet, Handlungsstrukturen aufgedeckt und elaboriertes Handlungswissen plausibilisiert. Dieses Vorgehen war ungewohnt für die Studierenden und bedeutete durchaus Überwindung: Man sieht sich selbst auf dem Videoband, und einzelne Sequenzen werden mehr-

³⁰ Man kann das „Nachträgliche Laute Denken“ mit Schüler/innen durchführen (z.B. betrachtet man mit einer kleinen Gruppe oder mit einzelnen Schüler/innen das Videoband und erhebt ihre Sicht auf den Unterricht) oder aber mit den Unterrichtenden, um deren Sicht zu erfahren. Beide Verfahren haben wir eingesetzt. Ich spreche an dieser Stelle ausschließlich von der Reflexion in unserer Forschungsgruppe, also unter den Studierenden. Zum theoretischen Hintergrund vgl. SEEL 2002.

mals abgespielt und detailliert ausgewertet. Man kann nichts voreinander verstecken. Man muss sich den eigenen Stärken und Schwächen offensiv stellen.³¹ Studierende sollen dabei in ihrer Fähigkeit unterstützt werden, Situationen in eigenständiger Weise zu bewältigen und Problemlösungen selbstständig zu konstruieren und zu evaluieren. An dieser Stelle wird die konstruktivistische Orientierung des Projektes deutlich. Eine Studierende reflektiert am Ende der Zeit diese Situation wie folgt:

„Von der Art der Vorbereitung bis hin zu meinem Umgang mit den Kindern, meinem Loben, der Art zu sprechen usw. wurde vieles beobachtet und gemeinsam ausgewertet. Es war durchaus manchmal schmerzlich für mich zu merken, dass eine Stunde nicht so ‚erfolgreich‘ verlief wie ich es mir erhofft hatte. Außerdem war mir vor dem Projekt nicht so sehr bewusst, dass es durchaus eine ehrgeizige oder perfektionistische Seite in mir gibt und ich somit oft enttäuscht war von meinem Handeln. Doch mit solchen ‚Erkenntnissen‘ waren wir nicht auf uns allein gestellt, sondern haben das Meiste offen thematisiert und damit umgehen gelernt.

Im Projekt haben wir die Unterschiede zwischen uns gemerkt, denn bei den intensiven Nachbesprechungen traten diese automatisch zu Tage. Es war schön, wie wir damit umgegangen sind und uns gegenseitig unterstützt haben.“



In regulären Praktika erlebe ich häufig einen Konkurrenzdruck; man möchte eine bessere Stunde halten als die anderen, plant den Unterricht „sicher“, damit er gut beurteilt werden kann. In der Forschungswerkstatt war die Einstellung eine andere. Wagnisse wurden bewusst eingegangen, weil diese im Blick auf die Weiterentwicklung der Forschungen hilfreich waren. Es ging ja auch nicht nur um die eigene Stunde und die eigene Person, sondern besonders wichtig war der übergreifende Forschungsprozess.

Sehr intensiv waren hier die theologischen Gespräche in der Gruppe; die in der Praxis erfahrenen Probleme waren ein Motor, sich mit der fachwissenschaftlichen Seite der Thematik auseinanderzusetzen und die eigene Beziehung zum Thema zu klären. Eine ganz neue Motivation für die Fachwissenschaft war aus den praktischen Erfahrungen erwachsen.

Insgesamt kommt diese Weise der Organisation nah an das heran, was Donald Schön, auf den sich die Aktionsforschung grundlegend beruft, propagiert: ein Praktikum, in dem die Reflexion im Zentrum steht, als Kern und Herzstück des Studiums („reflective practicum“³²). Hier sollen nach Schön zentrale Probleme der Praxis komplexitätsreduziert bearbeitet werden, um professionelle Kompetenzen aufzubauen.

³¹ Das galt übrigens nicht nur für die Studierenden, sondern auch für mich als Dozentin. Auch ich habe immer wieder unterrichtet und mich in die Auswertung begeben.

³² SCHÖN 1987, 311.

Ich kann abschließend betonen, dass das Projekt für die Studierenden große Bedeutung hatte. Dies zeigte sich deutlich an ihrem Kompetenzzuwachs,³³ aber auch an ihren Statements im Anschluss an das Projekt. Diese unterscheiden sich deutlich von den Statements nach den ersten Unterrichtsgesprächen.

„Es war eine echte Chance, an diesem Projekt teilzunehmen, auch wenn meine Kommilitoninnen manchmal den Kopf geschüttelt haben, was ich mir da aufgehalst habe. Wenn ich mir jetzt klar mache, wie ich am Anfang den Fragen der Kinder hilflos gegenüber stand und wie ich heute mit unerwarteten Fragen umgehe, dann hat sich der Aufwand unbedingt gelohnt.“



„Nach einem Semester bin ich weit gekommen, aber sicher noch nicht am Ziel.“

„Das intensive Vor- und Nachbereiten (gemeinsam und alleine) hatte den Vorteil, dass man sich immer mehr in die Kinder hineinversetzen konnte nach einiger Zeit. Ich konnte vor dem Projekt gar nicht abschätzen, was die Kinder in welchem Alter interessiert und welche Fragen und Antworten sie bringen könnten.“



„Ich habe *mit* den Kindern biblische Texte und theologische Themen neu verstehen gelernt.“

Hochschuldidaktische Konsequenzen

Aus all dem, was wir im Projekt erfahren haben, leite ich folgende hochschuldidaktische Konsequenzen ab:

³³ Vgl. dazu FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, Kapitel 7.

Zur Professionalisierung Studierender

Netzwerk relevanter
Lehrveranstaltungen

Fachwissenschaftliche und
schülerorientierte Zugänge

Erwerb hermeneutischer
Kompetenzen 

Verbindung verschiede-
ner Phasen der
Lehrerbildung



Reduktion von
Komplexität:

Gespräche in
kleinen Gruppen

handlungsentlastete
Reflexion

Wahrnehmungsschulung

Forschendes Lernen - Forschungstagebuch

(1) Grundlage der Professionalisierung in theologischen Gesprächen muss der Ansatz des „forschenden Lernens“ sein. Damit Studierende forschend lernen können, muss ein Arbeitsklima in Lehrveranstaltungen und Praktika unterstützt werden, in dem eine reflexive Haltung gegenüber der eigenen Praxis wachsen kann. Studierende sollen darin gefördert werden, konkrete Ziele für ihr Handeln in Gesprächen und Möglichkeiten zur Evaluation dieser Ziele zu entwickeln. Diese werden in einem individuellen Forschungstagebuch festgehalten. Wege für einen individuellen Kompetenzerwerb müssen zur Verfügung gestellt werden. Diese können wie folgt aussehen:

(2) Die Wahrnehmungsschulung sollte ein unverzichtbares Thema schon in grundlegenden Lehrveranstaltungen sein; hier sollten die Studierenden dazu angeregt werden, verschiedene Formen der Beobachtung in unterschiedlichen Lernsituationen durchzuführen, zu dokumentieren und zu reflektieren. Und zur Beobachtung gehört der gezielte Aufbau von Wissen in verschiedenen Bereichen.

(3) Wenn theologische Gespräche ein so komplexes Unterfangen darstellen, wie dies herausgearbeitet wurde, so ist es im Zuge der Lehrerbildung unerlässlich, die Komplexität zeitweise zu reduzieren. Dazu bieten sich insbesondere das Gespräch in Kleingruppen von Schüler/innen sowie das gezielte Analysieren der Unterrichtserfahrungen in der handlungsentlasteten Situation an.

(4) Hinzu sollte ein Netzwerk relevanter Lehrveranstaltungen an der Hochschule kommen. Ich möchte insbesondere die Vernetzung von fachwissenschaftlichen und schülerorientierten Zugängen herausstellen. Das bedeutet, ein Angebot an Lehrveranstaltungen sollte eröffnet werden, das den Studierenden eine reflektierte Auseinandersetzung ermöglicht, und zwar mit zentralen biblischen und systematisch-theologischen Themen, vor dem Hintergrund der aktuellen fachwissenschaftlichen Debatte, dem Horizont ihres eigenen Glaubens und dem Horizont des theologischen Denkens von Kindern und Jugendlichen. Gewinnbringend ist es, wenn Studierende auch untereinander theologische Gespräche führen, um eine eigene Position zu finden. In diesem Prozess erwerben sie wichtige hermeneutische Kompetenzen, die sie im Unterricht einbringen können. Ich erinnere nochmals an die hermeneutische Kompetenz als Schlüsselkompetenz.

(5) Wünschenswert wäre schließlich eine Verbindung verschiedener Phasen der Lehrerbildung. Meine Vorstellung wäre, dass sich Studierende und Lehrkräfte in Lernwerkstätten treffen, sich gegenseitig in ihren Erfahrungen, Ideen und Kompetenzen bereichern und kooperative Projekte in Gang setzen, die vor Ort durchgeführt und systematisch reflektiert werden können. Hier wären etliche innovative Projekte vorstellbar.

In Karlsruhe habe ich mit einer geringen Zahl an Studierenden gearbeitet. In Kassel habe ich begonnen, daran zu arbeiten, das Modell allen Studierenden zugänglich zu machen. Die verschiedenen Forderungen lassen sich nicht im Handumdrehen hochschuldidaktisch umsetzen, aber wo ein Ziel vor Augen steht, kann diesem Schritt für Schritt entgegen gegangen werden. Neue Erfahrungen sammeln wir zudem derzeit in der Sekundarstufe, in einer heterogenen achten Klasse einer Gesamtschule. Ein spannendes Feld – aber das wäre einen neuen Beitrag wert.

Literatur

BRANDT, MANFRED, Im Zwiegespräch nachdenken. Ein Plädoyer für die kleine Form, in: SCHREIER, HELMUT (Hg.), Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1999, 55-72.

COPEI, FRIEDRICH, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 5., unveränderte Auflage, eingeleitet und hg. von Hans Sprenger, Heidelberg 1960 (erste Auflage 1930).

EGGERL, HANS-PETER, „Alles bleibt anders.“ Die Folgen einer konstruktivistischen Unterrichtskultur für den Aufbau einer Religionsstunde, in: MENDL, HANS (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 51-62.

FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA, Einblicke in die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), H. 2, 76-95.

FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA, Theologische Gespräche mit Kindern. Chancen und Herausforderungen für die Lehrer/innenausbildung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 1, 12-20.

FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.

FRICKE, MICHAEL, „Schwierige“ Bibeltexe im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.

HANISCH, HELMUT, Kinder als Philosophen und Theologen, in: GuL 16 (2001), H. 1, 4-16.

HANISCH, HELMUT / BUCHER, ANTON A., Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002.

HÄRLE, WILFRIED, Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.),

- „Zeit ist immer da.“ Wie Kinder Hoch-Zeiten und Festtage erleben, in: JaBuKi 3 (2004), 11-27.
- KLEMENT, KARL / LOBENDANZ, ALOIS / TEMPL, HUBERT (Hg.), Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven, Innsbruck u.a. 2002.
- MENDL, HANS (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.
- NIPKOW, KARL ERNST, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
- PETERMANN, HANS-BERNHARD, Wie können Kinder Theologen sein? Erfahrungen aus philosophischer Perspektive, in: BÜTTNER, GERHARD / RUPP, HARTMUT (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart / Berlin / Köln 2002, 95-127.
- SCHÖN, DONALD A., Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions, San Francisco 1987.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Was ist und wozu Kindertheologie? In: BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer.“ Kinder als Exegeten, in: JaBuKi 2 (2003), 9-18.
- SEEL, ANDREA, Das eigene Handlungswissen erforschen. Nachträgliches Lautes Denken als Ausbildungsmethode, in: KLEMENT, KARL / LOBENDANZ, ALOIS / TEMPL, HUBERT (Hg.), Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven, Innsbruck u.a. 2002, 195-200.
- STRAUSS, ANSELM / CORBIN, JULIET, Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996.