

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WEINGARTEN

Wissenschaftliche Hausarbeit
zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an
Grund- und Hauptschulen
in Baden-Württemberg

Im Fach Evangelische Theologie

Thema:

Kinderfragen im Religionsunterricht der Grundschule

Betreuende Dozenten:

Prof. Dr. Martin Rothgangel

Prof. Dr. Edgar Thaidigsmann

Vorgelegt von:

[Claudia Brugger](#)

72813 St.Johann

Wintersemester 2000/2001

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Allgemeine Aspekte zum Thema Kinderfragen	8
1.1. Verschiedene Fragearten im Überblick.....	8
1.1.1. Organisatorische Fragen	8
1.1.2. Persönliche Fragen.....	8
1.1.2.1. Entscheidungsfragen.....	9
1.1.2.2. Auswahl- oder Alternativfragen.....	9
1.1.2.3. Informationsfragen.....	9
1.1.3. Sachfragen.....	9
1.1.3.1. Faktenfragen.....	10
1.1.3.2. Erklärungsfragen.....	10
1.1.3.3. Begründungsfragen	10
1.1.4. Philosophische Fragen.....	10
1.2. Entwicklungspsychologische Aspekte (J. Piaget).....	10
1.3. Warum Kinder fragen müssen.....	14
1.4. Vom richtigen Umgang mit Kinderfragen.....	16
2. Kinderfragen im Unterricht.....	19
2.1. Bedeutung von Kinderfragen für den Unterricht	19
2.1.1. Häufigkeit von Kinderfragen im Unterricht (in bestimmten Fächern).....	19
2.1.2. Fragen im Lernprozess	20
2.1.3. Pädagogische und didaktische Aspekte von Kinderfragen	21
2.2. Bedeutung des Unterrichts für die Fragen der Kinder	21
2.2.1. Was Schüler am Fragen hindert.....	22
2.2.2. Förderung einer Fragehaltung	23
2.2.2.1. Die Klassen- und Unterrichtsatmosphäre	23
2.2.2.2. Die Lehrerpersönlichkeit im Unterricht	24
2.2.2.3. Die Unterrichtsgestaltung	25

2.2.3. Philosophieren mit Kindern (nach Hans-Ludwig Freese)	25
2.2.3.1. Der Beginn philosophischen Denkens.....	26
2.2.3.2. Für Kinder interessante philosophische Themen	26
2.2.3.3. Antwortversuche von Kindern	28
2.2.3.4. Andere Autoren	29
2.2.4. Bezug zum Bildungsplan.....	32
3. Eine Konkretisierung für den Religionsunterricht – die Religionspädagogik der Frage nach Rainer Oberthür	34
3.1. Der Ansatz von R. Oberthür	34
3.1.1. Gegen den Religionsunterricht wie er häufig praktiziert wird.....	34
3.1.2. Kritik an den Stufenmodellen der Entwicklung.....	36
3.1.3. Kennzeichnung religiösen Lernens	37
3.1.4. Der Stellenwert der Kinderfragen im Religionsunterricht.....	39
3.1.5. Die Bibel im Religionsunterricht.....	40
3.2. Die Praxis von R. Oberthür.....	41
3.2.1. Themen – aus Kinderfragen ermittelt.....	41
3.2.2. Methoden.....	43
3.2.2.1. Texte	44
3.2.2.2. Bilder	44
3.2.2.3. Musik.....	45
3.2.2.4. Lernen mit der Bibel	46
3.2.2.5. Das Gespräch.....	47
4. Eigene Erprobung einer Unterrichtseinheit nach.....	49
Rainer Oberthür	49
4.1. Planung und Vorbereitung	49
4.1.1. Auswahl und Begründung eines Themas	49
4.1.2. Aufbau der Unterrichtseinheit bei Oberthür	50
4.1.3. Eigene Gliederung und Begründung der Veränderungen	52
4.1.4. Methoden.....	53
4.1.4.1. Stuhlkreis.....	53
4.1.4.2. Einzelarbeit	54

4.1.4.3.	Das Klassengespräch	54
4.1.4.4.	Das kreative Gestalten.....	55
4.1.4.5.	Das kreative Schreiben.....	55
4.1.5.	Medien	55
4.1.5.1.	Die Psalmwortkartei.....	56
4.1.5.2.	Die Arbeitsblätter.....	57
4.1.5.3.	Das Plakat zur Geschichte der Psalmen.....	57
4.1.6.	Die Schüler.....	57
4.2.	Konkrete Durchführung	59
4.2.1.	Positive Bilanz	59
4.2.2.	Schwierigkeiten	65
4.2.3.	Bewertung der Unterrichtseinheit anhand des Bildungsplans	67
4.3.	Analyse der Ergebnisse.....	69
4.3.1.	Die Bilder	69
4.3.2.	Die Geschichten	72
4.3.3.	Eigene Psalmworte der Kinder	73
Nachwort		76
Literaturverzeichnis.....		78
Anhang		82
5.	Unterrichtsskizze 1. Stunde:	83
6.	Unterrichtsskizze 2. Stunde:	84
7.	Unterrichtsskizze 3. Stunde:	85
8.	Unterrichtsskizze 4. Stunde:	86
Psalm 22		87
Psalm 104		89

Vorwort

*„Lieber Mister Gott, warum machen dich die Leute
in der Kirche immer so schrecklich groß,
dass man vor dir Angst kriegt?...“*

Diese Frage, die Anna¹ an (ihren) Mister Gott stellt, habe ich deshalb an den Anfang dieser Arbeit gestellt, weil sie ein Beispiel ist für die unzähligen Kinderfragen, mit denen nicht nur Mister Gott, sondern vor allem diejenigen Erwachsenen, die täglich mit Kindern zu tun haben, konfrontiert werden. Der scheinbar unstillbare Wissensdurst ihrer Sprösslinge hat schon manche Eltern beinahe zur Verzweiflung gebracht. Dabei fühlt sich so mancher Erwachsene allmählich überfordert mit der Aufgabe, stets alle Fragen sachlich richtig zu beantworten. Außerdem wird er häufig ernüchtert feststellen müssen, dass der Nachwuchs keinesfalls zufrieden ist mit der »richtigen« Antwort, die er erhalten hat. Was also steckt hinter den Fragen der Kinder? Geht es ihnen vielleicht vielmehr um Begründungen als um Faktenwissen? Welche Gedanken hat ein Kind sich bereits gemacht, bis es zu seiner Frage kommt? Auch dafür ist Anna ein schönes Beispiel. Die Bücher über sie sind voll von ihren Gedanken über die Welt, über die Menschen und über Gott. Und wer diese Bücher liest, der findet nicht nur Fragen von Anna an ihre Mitmenschen oder an Gott, nein, er findet viel mehr Antworten, die Anna auf ihre eigenen Fragen findet. Nur manchmal angeregt durch ihren Freund Fynn, gibt sie zum Teil ganz einfache Erklärungen auf komplizierte Fragen. Wer Kinderfragen nicht in jedem Fall durch sachgerechte Antworten »aus der Welt schafft«, sondern beginnt, sich dem Kind als ebenfalls Fragender zu zeigen, mit ihm nach Antworten sucht, der wird mehr erfahren über die Gedanken der Kinder. Wie also können wir Erwachsenen Kinderfragen verstehen? Wie können wir damit umgehen? Welches sind die Themen, die für Kinder interessant sind? Können die Fragen und Gedanken der Kinder auch für die Schule an Bedeutung gewinnen?

Dies alles sind Themen dieser Arbeit.

¹ Anna hat vor einigen Jahren wirklich gelebt. Ein Mathematiker aus Irland, genannt Fynn, hat sie im Alter von vier Jahren von der Strasse aufgelesen. Bis zu ihrem Tod mit nicht einmal ganz acht Jahren lebte sie bei ihm. Fynn hat sowohl ihre gemeinsame Geschichte, als auch Annas Briefe an Mister Gott in zwei Büchern veröffentlicht. Das Zitat stammt aus dem zweiten Buch: Fynn, Anna schreibt an Mister Gott, München 2000, S. 27

In einem ersten Kapitel werde ich mich mit verschiedenen allgemeinen Aspekten zum Thema Kinderfragen beschäftigen. Dabei ist zum Beispiel zu klären, welche verschiedenen Fragearten es gibt und wie sie jeweils gekennzeichnet sind. Des Weiteren sind einige entwicklungspsychologische Erkenntnisse zu bedenken – wobei ich mich vor allem auf Jean Piaget beziehe – die dazu beitragen können, die Gründe, die Kinder zum Fragen bewegen, zu beleuchten. Zuletzt werde ich einige Möglichkeiten in Betracht ziehen, wie man mit Kinderfragen umgehen kann.

Das zweite Kapitel wird sich dann mit Kinderfragen im Unterricht auseinandersetzen. Inwiefern können Kinderfragen den Unterricht bereichern, welche Rolle spielen sie im Lernprozess der Schüler, diese und ähnliche Fragen werden im ersten Teil des Kapitels zu klären sein. Der zweite Teil beschäftigt sich dann damit, inwieweit der Unterricht Fragen der Kinder zulässt oder gar fördern kann. In diesen Rahmen passt dann auch das Thema Philosophieren mit Kindern, dessen Chancen und Möglichkeiten dargestellt werden sollen. Der Bezug zum Bildungsplan wird dann dieses zweite Kapitel abrunden und den Bogen schlagen zum dritten Kapitel.

Das dritte Kapitel wird sich dann mit dem Religionspädagogen Rainer Oberthür beschäftigen, der die Fragen von Kindern für seinen Religionsunterricht fruchtbar gemacht hat. Dabei soll zum einen die Motivation, die Oberthür zu seiner Konzeption führte, deutlich werden. Zum anderen soll aufgezeigt werden, wie er diese »Religionspädagogik der Frage« in der Praxis umgesetzt hat. Alle vorausgegangenen Überlegungen und Darstellungen münden dann ein in das vierte Kapitel.

Das vierte Kapitel erstattet Bericht über die eigene Erprobung einer Unterrichtseinheit, wie Rainer Oberthür sie konzipiert hat. In einem ersten Teil werde ich erläutern, welche Erwägungen mich zu dem ausgewählten Thema geführt haben. Zusätzlich stelle ich meine Vorüberlegungen zu Methoden und Medien kurz dar. Weiterhin werde ich in diesem Kapitel über den Verlauf der Unterrichtsdurchführung berichten; eine Analyse der Ergebnisse, auch im Vergleich mit denen Oberthürs, schließt die Arbeit ab.

Ich möchte einleitend darauf hinweisen, dass ich der einfacheren Lesbarkeit halber stets nur die männliche Form benutze. Selbstverständlich schließe ich jeweils die weiblichen Personen der genannten Gruppen mit ein. Ich bitte also meine Leser um Verständnis.

1. Allgemeine Aspekte zum Thema Kinderfragen

1.1. Verschiedene Fragearten im Überblick

Fragen sind für uns Menschen etwas ganz alltägliches. In vielerlei Situationen werden wir mit ihnen konfrontiert und versuchen, auf ganz verschiedene Art und Weisen, sie zu beantworten. Auch wir selbst stellen Fragen an unsere Mitmenschen und erwarten meistens – außer bei rhetorischen Fragen – dass sie beantwortet werden. Fragen „gehören zum menschlichen Dasein als eine grundlegende und grundlegende Weise unserer Existenz, denn Fragen erwachsen aus unserem In-der-Welt-sein“². Doch nicht alle Fragen, mit denen wir uns täglich beschäftigen, haben die gleichen Intentionen. „Frager [...] fragen um vieler Gründe willen und auf unzählige Ziele hin“³. Es lassen sich daher verschiedene Kriterien finden, nach denen Fragen unterschieden werden können. Zunächst lassen sich verschiedene Bereiche nennen, denen das jeweilige „Frageinteresse“⁴ gilt.

1.1.1. Organisatorische Fragen

Diese Fragen zielen „auf formale Ablaufprozesse“⁵ und stellen „sowohl an den Fragenden wie auch an den Antwortenden keine hohen Ansprüche“⁶.

Bsp.: Wann beginnt das Fußballtraining?

1.1.2. Persönliche Fragen

Dieser Fragetypus richtet sein Interesse auf die eigene oder eine andere Person, mit der man persönlich zu tun hat. Fragen dieser Art dienen häufig dazu, „soziale Annäherungsversuche“ und die Sorge um den anderen zu „signalisieren“⁷. Sie zielen jedoch häufig nicht auf tiefgreifende Gespräche, sondern begnügen sich mit eher oberflächlichen, floskelhaften Antworten.

Bsp.: Wie geht es dir?

Nun können hier weitergehend verschiedene Frageformen differenziert werden.

² Gertrud Ritz-Fröhlich, Kinderfragen im Unterricht, Bad Heilbrunn / Obb. 1992, S. 9

³ Aron Roland Bodenheimer, Warum? Von der Obszönität des Fragens, Stuttgart 1985, S. 215

⁴ Ritz-Fröhlich 1992, S.16

⁵ Ritz-Fröhlich 1992, S.16

⁶ Myriam Wagner, Kinderfragen – ihre pädagogische und didaktische Bedeutung für den Grundschulunterricht (Wissenschaftliche Hausarbeit, PH Weingarten, WS1998/1999), S. 11

⁷ Ritz-Fröhlich 1992, S.16

1.1.2.1. Entscheidungsfragen

Fragen dieses Typus können vom Befragten in der Regel unmittelbar mit ja oder nein beantwortet werden.

Bsp.: Hast du diesen Film gesehen?

1.1.2.2. Auswahl- oder Alternativfragen

Wer Fragen dieser Art stellt, lässt dem Befragten verschiedene Möglichkeiten zur Beantwortung, die er aber in seiner Frage bereits explizit oder zumindest implizit ausdrückt.

Bsp.: Willst du das gelbe oder das rote Bonbon? / Kommst du heute Abend mit?

1.1.2.3. Informationsfragen

Informationsfragen lassen zum Teil einen größeren Spielraum zur Beantwortung als die oben genannten Frageformen. Es muss allerdings unterschieden werden zwischen geschlossenen und offenen Fragen. Während geschlossene Fragen sich auf „Zeitpunkte, Orte, Personen“ und ähnliches beziehen, und somit meistens nur eine Antwort zulassen, suchen offene Fragen nach „Erklärungen, Ursachen, Begründungen, Wesensergründungen“, und „schränken den Antwortspielraum nicht ein“.⁸

Bsp.: Wann gehst du mit mir einkaufen? / Warum tust du das?

1.1.3. Sachfragen

Die hier genannten Fragen kommen „aus dem Staunen über die Phänomene der Gegenstandswelt“⁹. Sie werden häufig von Kindern gestellt, sind aber außerdem von „allgemeinem, ja wissenschaftlichem Interesse“¹⁰. Sie können aber auch „Ausdruck des Staunens über den Lauf der Dinge“¹¹ sein.

Bsp.: Wo geht die Sonne auf? / Warum muss die Sonne scheinen?

Im Bereich der Sachfragen lassen sich verschiedene qualitative Unterschiede im Frageniveau erkennen.

⁸ Ritz-Fröhlich 1992, S.18

⁹ Ritz-Fröhlich 1992, S.16

¹⁰ Ritz-Fröhlich 1992, S.16

¹¹ Wagner 1996, S.12

1.1.3.1. Faktenfragen

Dieser Fragetypus ist auf Tatsachen ausgerichtet. Die Beantwortung solcher Fragen erfordert „das Abrufen eines gespeicherten Wissens bzw. das Nachschlagen in Lexika oder Lehrwerken“¹². Der Befragte ist nicht zu eigenem (Nach-)Denken im Sinne von Suchen nach einer Antwort durch eigenes Überlegen aufgefordert.

Bsp.: Wer war Mozart?

1.1.3.2. Erklärungsfragen

Ritz-Fröhlich rechnet hierzu Fragen, „die Entwicklungen und Zusammenhänge erklären sollen.“ „Der Beantworter muss hier eine höhere Denkleistung vollbringen.“¹³

Bsp.: Was ist ein Ventilator?

1.1.3.3. Begründungsfragen

Diese Fragen gehen wesentlich tiefer als Fragen der oben genannten Frageniveaus. Sie fragen „nach dem Sinn und Zweck und gehen an die Wurzel der Dinge“. „Vom Frager und Beantworter erfordern sie ein argumentatives Ringen auf hohem intellektuellem Niveau“.¹⁴

Bsp.: Warum dreht sich die Erde? / Warum können wir Gott nicht sehen?

1.1.4. Philosophische Fragen

Die philosophischen Fragen schließen die Sinnfragen mit ein. Sie beziehen sich „auf das Ganze des Seins, das den Menschen als Menschen angeht“¹⁵. Auf die spezielle Bedeutung von Kinderfragen in diesem Zusammenhang wird im zweiten Kapitel näher eingegangen werden.

1.2. **Entwicklungspsychologische Aspekte (J. Piaget)**

Um Kinderfragen richtig verstehen und auch beantworten zu können, ist es wichtig, den entwicklungspsychologischen Zusammenhang zwischen der Denk- und Sprachentwicklung und den im Laufe dieser Entwicklung auftretenden Fragen der Kinder zu kennen. Der Psychologe Jean Piaget (1896-1980), der sich vorwiegend mit der kognitiven Entwicklung von Kindern beschäftigte, stellte Anfang der 70er Jahre

¹² Ritz-Fröhlich 1992, S.19

¹³ Ritz-Fröhlich 1992, S.19

¹⁴ Ritz-Fröhlich 1992, S.19f.

¹⁵ K. Jaspers, zitiert nach: Ritz-Fröhlich 1992, S.17

eine Theorie der Entwicklung des Denkens auf. Er unterscheidet dabei fünf Stufen, die im Folgenden kurz beschrieben werden sollen.¹⁶

¹⁶ vgl. Horst Nickel/ Ulrich Schmidt-Denter, Vom Kleinkind zum Schulkind, München 1995, S.100f.

1. Stufe: Die sensumotorische Intelligenz

Piaget vertritt die These, dass es „intelligente Auseinandersetzung mit der Umwelt gibt, bevor Denken im Sinne des inneren Operierens mit Vorstellungen, Symbolen oder sprachlichen Zeichen möglich ist“¹⁷. Säuglinge sind danach in der Lage, ihre Umwelt nach „raum-zeitlichen und kausalen Strukturen zu organisieren“¹⁸. Da sie jedoch noch nicht in der Lage sind, sich der Sprache als symbolischer Stütze zu bedienen, werden Handlungen vorwiegend „mit Wahrnehmungseindrücken koordiniert“¹⁹. Nimmt das Kind zum Beispiel die Bewegungen eines Mobiles, nachdem es dieses berührt hat, positiv wahr, so wird es immer wieder versuchen, nach diesem Mobile zu greifen und es in Bewegung zu bringen. Die Stufe der sensumotorischen Intelligenz wird von den meisten Säuglingen ungefähr nach eineinhalb bis zwei Jahren überschritten.

2. Stufe: Das symbolische oder vorbegriffliche Denken

Kinder die sich auf dieser zweiten Stufe befinden, haben bereits Konzepte und Begriffe, sie wenden diese aber häufig falsch an. Ein Kind zum Beispiel, das die Vorstellung hat, dass Pflanzen, Tiere und Menschen wachsen und sich entwickeln, könnte diese Vorstellung auch auf Steine übertragen. Sobald es erfährt, dass dies nicht stimmt, wird es seine Vorstellung der Umwelt neu anpassen, indem es hinzufügt, dass es Dinge gibt, die eben nicht wachsen.²⁰

Außerdem kann das Kind nun auch ein Verhalten nachahmen, das es bereits Stunden zuvor gesehen hat, oder es kann nach Gegenständen oder Personen suchen, denen es schon einige Zeit nicht mehr begegnet ist.²¹ Gerade auf dieser Stufe hat die Sprache, neben den inneren Bildern, eine wichtige Funktion. Sie spielt deshalb eine herausragende Rolle, da sie nach Piaget „sozial schon voll ausgearbeitet“ ist, und dem Kind „ein System von kognitiven Werkzeugen (Beziehungen, Klassifizierungen usw.) im Dienste des Denkens“²² bietet. Das symbolische oder vorbegriffliche Denken ist ungefähr bis zum vierten Lebensjahr prägend.

¹⁷ Rolf Oerter/ Leo Montada, Entwicklungspsychologie, München/Wien/Baltimore 1982, S.376

¹⁸ Jean Piaget/ Bärbel Inhelder, Die Psychologie des Kindes, Olten ²1973, S.15

¹⁹ Nickel/ Schmidt-Denter 1995, S. 100

²⁰ vgl. Oerter/ Montada 1982, S. 381f.

²¹ vgl. Piaget/ Inhelder 1973, S.62f.

²² Piaget/ Inhelder 1973, S.91

3. Stufe: Das anschauliche Denken

In diesem Stadium der Denkentwicklung bilden sich die Begriffe und Vorstellungen des Kindes weiter. Allerdings orientiert sich das Denken weiterhin stark an der Anschauung. Das Kind kann zumindest am Beginn dieses Stadiums noch nicht verstehen, dass ein Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven betrachtet jeweils anders aussieht. Piaget stellte dies anhand eines Modells mit drei Bergen fest, das er einige Kinder aus jeweils drei verschiedenen Positionen betrachten ließ. Die Kinder sollten danach – von einer bestimmten Position aus – anhand von Bildern zeigen, wie das Modell aus einer anderen Position heraus ausschauen würde. Die meisten Kinder waren dazu nicht in der Lage und wählten das Bild aus, das aus ihrer Sicht »richtig« war.²³ Dieses Phänomen steht in Zusammenhang mit dem „Egozentrismus“ des Kindes. Darunter ist zum Beispiel zu verstehen: „Die Unfähigkeit, sich in die Rolle eines anderen hineinzusetzen, den Blickwinkel eines anderen einzunehmen oder die eigene aktuelle Sichtweise als eine unter mehreren Möglichkeiten zu begreifen.“²⁴ Auch die Reversibilität, d.h. die Umkehrbarkeit des Denkens, ist auf dieser Stufe noch nicht vorhanden. Eine größere Beweglichkeit des Denkens tritt erst im Zuge der nächsten Stufe auf, die im Alter von ungefähr sieben bis acht Jahren beginnt.

4. Stufe: Die konkreten Operationen

Auf dieser Entwicklungsstufe nimmt die Reversibilität des Denkens zu. Das Denken ist im Gegensatz zu den vorausgehenden Stufen nicht mehr so sehr an die direkte Anschauung gebunden; das Kind ist fähig, in seiner Vorstellung mit Objekten zu »operieren«. Diese Operationen sind insofern konkret, als sie sich „direkt auf die Objekte beziehen und noch nicht auf verbal formulierte Hypothesen“²⁵. Es ist also weiterhin wichtig, dass mit Vorstellungen und Gegenständen »operiert« wird, die auch anschaulich erfahrbar sind. Während Kinder, die sich noch auf einer der vorausgehenden Entwicklungsstufen befinden, nicht erkennen, dass eine Wassermenge gleich groß bleibt, wenn man sie in ein höheres oder niedrigeres Gefäß umschüttet, sind Kinder auf dieser vierten Stufe dazu bereits in der Lage.²⁶

²³ vgl. Oerter/ Montada 1982, S.384

²⁴ Oerter/ Montada 1982, S.383

²⁵ Piaget/ Inhelder 1973, S.105

²⁶ vgl. Piaget/ Inhelder 1973, S.104

5. Stufe: Die formalen Operationen

Nickel und Schmidt-Denter bezeichnen diese Stufe als die „höchste Form des logischen Denkens“²⁷. Sie wird von den Kindern ungefähr im Alter von elf bis zwölf Jahren erreicht. Der wesentliche Unterschied zu den konkreten Operationen ist darin zu sehen, dass das Denken der Kinder sich nicht mehr nur auf gegebene Informationen beschränkt, sondern sie selbst darüber hinaus weiterdenken. Das Kind „abstrahiert aus Beobachtungen und Aussagen mögliche Einflussvariablen, [und] erstellt ein System möglicher Kombinationen solcher Einflussvariablen“²⁸. Die Bedeutung der Sprache für dieses Stadium erklärt Piaget wie folgt: „Die Aussage-Operationen sind natürlich noch mehr als die konkreten Operationen an eine ausreichend genaue und bewegliche Beherrschung der Sprache gebunden, denn um mit Aussagen und Hypothesen umzugehen, muss man sie verbal miteinander kombinieren können“²⁹.

Im vorliegenden Kapitel wurde die Entwicklung des Denkens nach Jean Piaget aufgezeigt. Wie beschrieben, spielt die Sprache auf der zweiten und fünften Stufe eine sehr wichtige Rolle. Im folgenden Kapitel möchte ich nun das Frageverhalten von Kindern in dieses Schema einordnen und herausstellen, in welchem Maß die Kinderfragen bzw. deren Beantwortung die Denkentwicklung beeinflussen. Außerdem ist wichtig zu klären, wie sich die Fragen der Kinder im Zuge der Entwicklung des Denkens verändern.

1.3. Warum Kinder fragen müssen

Kinder werden in eine Welt hinein geboren, die ihnen völlig fremd ist. Schon lange bevor sie Sprache lernen und sich selbst sprachlich ausdrücken können, müssen sie sich diese Welt Stück für Stück erschließen. Elisabeth Kawohl hat bereits 1929 ein Modell zur Entwicklung des Fragens bei Kindern erarbeitet. Sie glaubt, bereits in der von Piaget als sensumotorisch bezeichneten Phase der Auseinandersetzung mit der Umwelt (vgl. Kapitel 1.2), eine „gewisse fragende Geisteshaltung“ zu erkennen und bezeichnet diese als „inneres Fragen“³⁰. Ritz-Fröhlich charakterisiert den Säugling

²⁷ Nickel/ Schmidt-Denter 1995, S.101

²⁸ Oerter/ Montada 1982, S.402

²⁹ Piaget/ Inhelder 1973, S.145

³⁰ Elisabeth Kawohl, zitiert nach Hans Rauschenberger, Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/1985, S. 760

außerdem bereits als Fragenden, „der Laute äußert und auf Laute reagiert“³¹. Bevor also das Kind Fragen sprachlich äußern kann, hat es bereits eine Fragehaltung angenommen. Bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts haben Clara und William Stern von einem ersten Fragealter gesprochen. Sie gehen davon aus, dass das Kind im Alter von zweieinhalb bis dreieinhalb Jahren die „Nennfunktion der Sprache“³² entdeckt, und deshalb beginnt, nach Bezeichnungen und Namen zu fragen. Für den Übergang von der sensumotorischen Intelligenz zum symbolischen und vorbegrifflichen Denken nach Piaget spielt diese fragende „Bemächtigung der Welt“³³ meines Erachtens eine große Rolle. Um zu einer Ordnung der Welt zu kommen, um Konzepte und Begriffe zu entwickeln, ist es für das Kind unerlässlich, Gegenstände zu benennen. Kawohl sieht in diesem „Benennen und Konstatieren auch der alltäglichen Dinge und Ereignisse“³⁴ die zweite Stufe ihres Entwicklungsmodells. Parallel zu diesem Fragen nach Namen taucht ein „imitatives Fragen“ auf. Hier imitiert das Kind die Erwachsenen, es probiert die Verwendung verschiedener Fragewörter und Frageformen aus, und lernt so die Frage als sprachliche Möglichkeit kennen³⁵. Jetzt stellt das Kind sogenannte Entscheidungsfragen, d.h. es gibt die Möglichkeiten der Beantwortung bereits in seiner Frage vor. Der Befragte soll das Kind in seiner Feststellung bestätigen und wird in der Regel mit Ja oder Nein antworten (Bsp: Du warst einkaufen, nicht?).³⁶ Über die Entscheidungsfragen gelangen die Kinder dann nach und nach zu sogenannten Bestimmungsfragen. Sie lassen nun die Antwortmöglichkeiten offen und gehen damit das Risiko ein, Antworten nicht ganz, oder gar nicht zu verstehen. Rauschenberger hält dieses Modell von Kawohl nach wie vor für „plausibel“³⁷, er bedauert lediglich, dass sich ihre Untersuchungen nur auf die ersten zwei Lebensjahre des Kindes beschränken. Ritz-Fröhlich setzt nun ein zweites Fragealter bei den drei bis fünfjährigen an. Sie nennt es „die Epoche der Warum-Fragen“³⁸. Kinder beginnen in diesem Alter, nach Zusammenhängen zu fragen, Begründungen und Ursachen zu suchen. Sie wollen „den Sachen auf den Grund gehen“³⁹. Ritz-Fröhlich beschreibt sehr eindrücklich, warum es – gerade im Zusammenhang mit dem Modell der Denkentwicklung nach

³¹ Ritz-Fröhlich 1992, S.40

³² Stern, zitiert nach Ritz-Fröhlich 1992, S.40

³³ Ritz-Fröhlich 1992, S.40

³⁴ Kawohl, nach Rauschenberger 1985, S.760f.

³⁵ vgl. Rauschenberger 1985, S.761

³⁶ vgl. Rauschenberger 1985, S.761

³⁷ Rauschenberger 1985, S.762

³⁸ Ritz-Fröhlich 1992, S.41

³⁹ Ritz-Fröhlich 1992, S.41

Piaget – sehr wichtig ist, diese Fragen (manchmal sogar regelrechte Frageketten) eines Kindes ernst zu nehmen und zu beantworten: „Diese Fragen und Antworten fördern nämlich nicht nur seinen Wortschatz, sondern auch sein Verständnis für Beziehungen und kausale Zusammenhänge. Sie tragen [...] entscheidend zur Entwicklung seiner Denkstrukturen [...] bei.“⁴⁰

Ein weiteres Erklärungsmuster zu der Frage, warum Kinder diese Fragen nach kausalen Zusammenhängen stellen (müssen), findet sich bei dem Psychologen Achim Krenz⁴¹. Er beschreibt, dass Kinder vielen Eindrücken ausgesetzt sind, mit denen sie nicht zurecht kommen. Sie suchen nach verständlichen Erklärungen, mit denen sie bislang unbekannte Phänomene verstehen können. Er charakterisiert das kindliche Nicht-Beantworten-Können von Fragen als einen Zustand der Anspannung und Unruhe. Die Kinder können erst dann zur Ruhe kommen, wenn 'brennende' Fragen beantwortet sind. Da sie jedoch ständig auf neue Fragen stoßen, befinden sie sich in ständigem Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung.

Piaget bezeichnet die Warum-Frage bei Drei bis Siebenjährigen als eine Art „Frage für alles“⁴², die überall – ob sinnvoll oder nicht – nach Gründen fragt. Diese Tendenz nennt er Vorkausalität. In seinen Untersuchungen hat er festgestellt, dass die Warum-Fragen ab dem siebten und achten Lebensjahr zurückgehen, und dann fast nur noch gezielt eingesetzt werden. An ihre Stelle treten dann zum Beispiel Wo-Fragen oder Wie-Fragen. Die Begründung dafür sieht Piaget zum einen in der Überwindung des Egozentrismus und zum anderen in den veränderten, jetzt mehr abstrakteren Denkgewohnheiten.⁴³

1.4. Vom richtigen Umgang mit Kinderfragen

Die Überschrift dieses Teilkapitels könnte zu dem Schluss verleiten, dass es nur *eine* richtige Reaktion, oder nur *ein* richtiges Antwortrezept für eine jede Frage gibt. Dies wäre ein Trugschluss. So vielfältig und bunt gemischt die Fragen der Kinder sind, so unterschiedlich sind auch die Möglichkeiten der Beantwortung. Geht man einmal von den Fragen aus, die nach einer Begründung oder Erklärung fragen, so gibt es darauf meist eine Vielzahl möglicher Antworten. Der Befragte kann entweder mit Worten

⁴⁰ Ritz-Fröhlich 1992, S.41

⁴¹ Armin Krenz, Kinderfragen gehen tiefer, Freiburg i.B., 1995, S. 36ff.

⁴² Jean Piaget, Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf 1972, S. 241

⁴³ Piaget 1972, S.241-243

reagieren – das ist die wohl gängigste Form einer Antwort – oder aber er kann durch seine Körpersprache eine Antwort geben. Selbst die Tatsache, dass der Befragte weder hörbar noch sichtbar auf die Frage antwortet, ist eine Antwort (zum Beispiel: „Ich will mich jetzt nicht darauf einlassen...“). Sicher ist also, dass eine Antwort in jedem Fall erfolgt. Krenz schreibt dazu, dass Menschen „jegliches Verhalten der anderen Person als eine Antwort“ empfinden. Er schließt, dass Antworten „geschehen [immer], allein durch die Existenz zweier Menschen, die miteinander in Kontakt sind“. ⁴⁴

Eine Frage richtig zu beantworten heißt nun allerdings nicht, eine immer und allgemein gültige Antwort zu finden. Nein, richtig zu antworten heißt, zu versuchen, die Intention des Fragenden, in unserem Fall des Kindes, zu verstehen, und eine für das Kind befriedigende Antwort zu finden. Nun ist es ja normalerweise nicht so, dass man sich bei jeder Frage die einem gestellt wird, lange überlegt, welche Motivation bei dem fragenden Kind wohl dahinter steckt. Ganz im Gegenteil, „wir hören aus jeder Frage unbewusst und blitzschnell etwas sehr Bestimmtes heraus“⁴⁵. Ein Problem entsteht nun dadurch, dass der Antwortende nie sicher sein kann, mit welcher Absicht die jeweilige Frage an ihn gestellt wurde. Häufig wird er eine Intention heraushören, die der tatsächlichen Zielsetzung der Frage gar nicht entspricht. Beantwortet er die Frage aufgrund der »falschen« Intention, wird seine Reaktion für das Kind kaum befriedigend sein. Vielmehr wird dieses sich unverstanden fühlen. Krenz unterscheidet dann zwei Möglichkeiten: entweder die Frage wird erneut gestellt, oder der Fragende resigniert.⁴⁶

Der Psychologe Friedemann Schulz von Thun hat vier Aspekte gefunden, nach denen Kinderfragen »gehört« werden können. Demnach enthält jede Kinderfrage folgende vier Gesichtspunkte:

- 1) Sachaspekt: Das Kind informiert über einen (vielleicht für das Kind unverständlichen) Zustand, bzw. Sachverhalt.
- 2) Beziehung: Das Kind teilt mit, was es von der befragten Person hält.
- 3) Appell: Die Frage des Kindes stellt (indirekt) eine Aufforderung an das Gegenüber dar, etwas Bestimmtes zu tun.
- 4) Selbstoffenbarung: Das Kind sagt mit seiner Frage etwas darüber aus, wie es ihm geht, bzw. wie es sich fühlt.⁴⁷

⁴⁴ Krenz 1995, S.59

⁴⁵ Krenz 1995, S.61

⁴⁶ Krenz 1995, S.62

⁴⁷ vgl. Schulz v. Thun, in: Krenz 1995, S.74

Die Antworten auf Kinderfragen fallen also verschieden aus, je nach dem, welcher der vier Aspekte vom Zuhörenden *spontan* heraus gehört wird. Dies wiederum ist abhängig von Faktoren wie zum Beispiel der eigenen Befindlichkeit des Antwortenden, oder der Beziehung der beiden Gesprächspartner zueinander.⁴⁸ Kein Erwachsener wird *immer* den jeweils »richtigen« Aspekt einer Kinderfrage heraushören und damit immer eine Antwort geben können, die für das Kind zufriedenstellend ist. Doch Eltern und Erzieher sollten sich Gedanken darüber machen, welche verschiedenen Aspekte sie beachten können, um so das Kind besser zu verstehen.

⁴⁸ vgl. Krenz 1995, S.73

2. Kinderfragen im Unterricht

Bevor ich im dritten Kapitel speziell auf den Religionsunterricht der Grundschule eingehen möchte, beschäftige ich mich im zweiten Kapitel noch allgemein mit Kinderfragen im Unterricht verschiedener Fächer. Die genannten Aspekte beziehen sich also immer auf das gesamte Unterrichtsgeschehen.

2.1. Bedeutung von Kinderfragen für den Unterricht

Wird im Zusammenhang mit Unterricht von Fragen gesprochen, so ist meistens die Lehrerfrage Thema des Gesprächs. Oder ist nicht auch in den Köpfen vieler Menschen als einer der wichtigsten Bestandteile des Unterrichts immer noch das Beantworten von Lehrerfragen durch die Schüler verankert? Welche Bedeutung die Fragen der Schüler für den Unterricht haben, kann jedoch spätestens nach der reformpädagogischen Bewegung, die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schüler in den Vordergrund rückte, nicht mehr geleugnet werden. Im Folgenden sollen die wichtigsten Aspekte dieser Bedeutung von Kinderfragen für den Unterricht kurz skizziert werden.

2.1.1. Häufigkeit von Kinderfragen im Unterricht (in bestimmten Fächern)

Gertrud Ritz-Fröhlich hat in ihrem 1992 veröffentlichtem Buch „Kinderfragen im Unterricht“ die Ergebnisse einer Befragung dargestellt, die unter anderem die Häufigkeit von Schülerfragen untersucht. Die Fragebogenerhebung wurde bereits 1988/89 durchgeführt; Über 170 per Zufall ausgewählte Lehrer aus dem ganzen damaligen Bundesgebiet erhielten einen Fragebogen, jedoch schickten lediglich 71 Lehrer die beantworteten Bögen zurück. Die Frage nach der Häufigkeit von Kinderfragen in ihrem Unterricht beantworteten 71,8% der Befragten mit „häufig“, rund 20% sogar mit „sehr häufig“ (zur Auswahl standen „sehr häufig“/ „häufig“/ „selten“/ „nie“)⁴⁹. Die Befragung ergab weiter, dass das Frageinteresse der Schüler deutlich von den verschiedenen Fächern abhängig ist. So regt das Fach Deutsch laut der Befragten am häufigsten zu Schülerfragen an (von etwas mehr als 80% der Befragten genannt), insbesondere die Lernbereiche »Sprechen/Gespräch« und »Lesen von Geschichten«. Fast ebenso groß ist das Frageinteresse im Fach Heimat-

⁴⁹ vgl. Ritz-Fröhlich 1992, S. 21/22

und Sachunterricht (bei ca. 80% der Befragten), bereits an dritter Stelle der »Rangliste« steht das Fach Religion, das von 39,4% der Lehrer genannt wird⁵⁰.

2.1.2. Fragen im Lernprozess

Wenn es um die Ermöglichung und Optimierung von Lernprozessen geht, so rückt heute meist das Prinzip der Schülerorientierung in den Mittelpunkt des Gesprächs. Folgende Definition dieses Begriffs findet sich bei Schröder: „Schülerorientierung heißt Berücksichtigung der Individualität und Anerkennung der Persönlichkeit des Schülers in allen Bereichen der Planung und Gestaltung des Unterrichts“⁵¹. Ziel der Schülerorientierung ist es, den Schüler als Subjekt des Unterrichts ernst zu nehmen, ihn sogar zum „Bestimmungsfaktor“⁵² des Unterrichts zu machen. Der Schüler bestimmt also durch seine Interessen, die sich in seinen Fragen äußern können, die Inhalte des Unterrichts mit. Es gilt in der Psychologie als erwiesen, dass das menschliche Gehirn Sinneswahrnehmungen nicht nur rational verarbeitet, sondern auch mit Gefühlen in Verbindung bringt. Wenn Schüler eigene Fragen stellen, steht immer ein emotionales Interesse dahinter; was Schüler also als Antwort auf eigene Fragen lernen, wird im Gehirn positiv emotional fundiert und bleibt damit länger im Gedächtnis⁵³. Berthold Otto formuliert dies folgendermaßen: „In dem Augenblick, wo das Kind fragt, interessiert es sich unzweifelhaft für die Sache; dann ist sein Geist darauf gespitzt, die Erkenntnis aufzunehmen [...] die erzwungene Aufmerksamkeit leistet nicht den hundertsten Teil von dem, was das freie selbsttätige Interesse leistet.“⁵⁴

Die Frage als „erkenntnisförderndes Mittel“ ist also sowohl Anstoß zu selbständigem Lernen und Denken, als auch ein „[im Lernprozess] wirkungsvolles Instrument zum Auf- und Ausbau von Wissensstrukturen“⁵⁵. Hans Rauschenberger setzt die Frage gar an den Anfang aller Lernprozesse, wenn er sagt: „Bildung beginnt dort, wo ein Kind [...] sich fragend an andere wendet“⁵⁶.

⁵⁰ vgl. Ritz-Fröhlich 1992, S.24f.

⁵¹ Hartwig Schröder, Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderung an die Schule, München 1995, S.129

⁵² Schröder 1995, S.130

⁵³ Ritz-Fröhlich 1992, S.46

⁵⁴ Berthold Otto, zitiert nach Ritz-Fröhlich 1992, S. 44

⁵⁵ Ritz-Fröhlich 1992, S.46

⁵⁶ Rauschenberger 1985, S.770

2.1.3. Pädagogische und didaktische Aspekte von Kinderfragen

Schon im vorangegangenen Abschnitt wurde deutlich, welche Rolle die Fragen der Schüler für ihre Selbsttätigkeit und Selbständigkeit spielen. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass im Schulgesetz von Baden-Württemberg die Entfaltung der Persönlichkeit des Schülers, als Ziel der Erziehung durch die Schule, bereits in §1 gefordert wird.⁵⁷ Differenzierter sagt Pestalozzi: „Ziel ist die gebildete, mündige und selbständig handelnde Persönlichkeit“⁵⁸. Die Förderung des Frageinteresses bei Kindern regt deren eigenständiges Denken an, und trägt somit zum Erreichen dieses Zieles bei. Des weiteren ermöglicht das Stellen von Fragen dem Schüler eine aktive Teilnahme am Unterricht und steigert damit sein Interesse und seine „Lernbereitschaft“⁵⁹. Auch für die Mitschüler können die Fragen eines Klassenkameraden nützlich sein. Sie können zum einen deren Interesse wecken oder sie auf etwas Aufmerksam machen und zum anderen zu eigenem Nachdenken und Fragen anregen.⁶⁰ Für den Lehrer können Schülerfragen außerdem eine „diagnostische Bedeutung“⁶¹ haben. Er kann zum Beispiel etwas über die Denkweise bzw. den Entwicklungsstand seiner Schüler erfahren. Nicht zuletzt können Kinderfragen den Grad der Selbständigkeit im Denken eines Schülers widerspiegeln.

Wenn Lehrer die Fragen ihrer Schüler ernst nehmen und darauf eingehen, können sie eine besondere Bereicherung für den Unterricht sein. Sie gehen oft über die vom Lehrplan vorgeschriebenen Inhalte hinaus und schaffen einen persönlichen Bezug der zu einem Thema. Für den Lehrer spiegeln sie das Vorwissen, bzw. die Vorerfahrungen der Kinder zu einem Unterrichtsinhalt wieder; er kann daraus eventuell sein weiteres methodisches Vorgehen ableiten.⁶²

2.2. **Bedeutung des Unterrichts für die Fragen der Kinder**

In den letzten beiden Abschnitten wurden die »Vorteile« von Kinderfragen für den Lernprozess der einzelnen Schüler und den Unterricht im allgemeinen skizziert. Diese Vorteile können jedoch nur zur Geltung kommen, wenn der Lehrer mit den

⁵⁷ vgl. Schröder 1995, S.103

⁵⁸ Pestalozzi, zitiert nach Ritz-Fröhlich 1992, S.47

⁵⁹ Ritz-Fröhlich 1992, S.48

⁶⁰ Ritz-Fröhlich 1992, S.48

⁶¹ Ritz-Fröhlich 1992, S.48

⁶² vgl. Ritz-Fröhlich 1992, S.49

Fragen der Schüler richtig umgeht. Oftmals misslingt dies jedoch und Schüler trauen sich nicht mehr, Fragen an den Lehrer zu stellen. Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, was Schüler am Fragen hindert, und welche Rahmenbedingungen erfüllt sein müssen, um eine Fragehaltung bei den Kindern zu fördern.

2.2.1. Was Schüler am Fragen hindert

Walter Popp zählt in seinem Aufsatz „Wie gehen wir mit den Fragen der Kinder um?“⁶³ einige Verhaltensweisen von Lehrern auf, die Schüler dazu verleiten, ihre Fragen für sich zu behalten. Die starke Lenkung des Unterrichts durch den Lehrer, so Popp, lässt es oft nicht zu, auf die einzelnen Kinder einzugehen. Weiterhin nennt er die „Nichtachtung von originellen oder unbequemen Fragen“, bzw. die „Verhinderung von Nachdenklichkeit“⁶⁴. Viele Inhalte und Probleme werden nur aus der Schulperspektive betrachtet, sie ermöglichen keine individuellen „Erfahrungs- und Verstehensprozesse“⁶⁵. Zu dichte Planung in Stoffverteilungsplänen und zu genaue Stundenvorbereitungen tragen nach Popp ein weiteres dazu bei, dass auf Kinderfragen gar nicht mehr eingegangen wird. Die Konsequenz: „Kinder lernen schließlich, fraglos in Antworten zu leben“⁶⁶. In diesen Zusammenhang passt ein Ausspruch Peter Bichsels: „Kinder leben in Fragen, Erwachsene leben in Antworten.“⁶⁷ Vergleicht man die beiden Zitate von Popp und Bichsel, könnte man also sagen, dass die Erwachsenen den Kindern allmählich ihre Sicht- und Lebensweise aufdrängen, indem sie die Fragen der Kinder nicht ernst nehmen oder einfach übergehen.

Ritz-Fröhlich sieht Ursachen für das mangelnde Frageinteresse von Schülern schon in der frühen Kindheit. Schon Kleinkinder werden heute mit technischem Spielzeug überhäuft, das wenig Eigentätigkeit zulässt. Gerade aus dieser Eigentätigkeit heraus würde sich jedoch eine Fragehaltung entwickeln, da sie „die materielle Grundlage der Erkenntnistätigkeit“⁶⁸ ist. Außerdem machen Kinder viele Erfahrungen nicht mehr unmittelbar selbst, sondern diese werden über ein Medium - zum Beispiel das Fernsehen - vermittelt. Diese Medien lassen vielfach keine Zeit für Fragen, die Kinder

⁶³ Walter Popp, Wie gehen wir mit den Fragen der Kinder um?, Erziehung zur Fraglosigkeit als ungewollte Nebenwirkung? in: Grundschule 3/1989, S.30-33

⁶⁴ Popp 1989, S.30

⁶⁵ Popp 1989, S.30

⁶⁶ Popp 1989, S.31

⁶⁷ Peter Bichsel, zitiert nach Rauschenberger 1985, S.765

⁶⁸ Rolff/Zimmermann, zitiert nach Ritz-Fröhlich 1992, S.51

werden zu „inaktiven [...] fraglos gemachten und denkfaulen Konsumenten“⁶⁹. Oft kommen sie mit dieser Konsumentenhaltung in die Schule; Ritz-Fröhlich sieht deshalb eine Aufgabe der Grundschule darin, „die kindlichen Eigenkräfte hervor[zu]locken und [zu] stärken“⁷⁰. Unter welchen Bedingungen dies gelingen kann, soll im nächsten Abschnitt erörtert werden.

2.2.2. Förderung einer Fragehaltung

„Eine Fragehaltung ist eine geistige Grundhaltung, die aus einer fragenden, nachdenklichen und problemsichtigen Einstellung gegenüber Sachen, Personen und Phänomenen erwächst“⁷¹. Diese Definition nach Ritz-Fröhlich macht deutlich, dass Fragen von Schülern nicht »verlangt« werden können. Vielmehr muss der Lehrer, der eine Fragehaltung bei seinen Schülern anbahnen will, immer wieder solche Unterrichtsgegenstände einbringen, die zum Nachdenken und Nachfragen anregen. Um eine „positive Einstellung gegenüber der Frage als erkenntnisförderndem Mittel“⁷² bei den Kindern zu erreichen, sollten dann gemeinsame Gespräche in der Klasse stattfinden, die Fragen vertiefen und nach Lösungsansätzen suchen. Folgende Punkte haben entscheidenden Einfluss darauf, ob solche Gespräche zu positiven Erfahrungen für die Schüler werden oder nicht.

2.2.2.1. Die Klassen- und Unterrichtsatmosphäre

„Gute Fragen können sich entwickeln in einer Unterrichtsatmosphäre, die die Fragwürdigkeit eines Themas zum Vorschein bringt und dadurch zum Fragen motiviert.“⁷³ Diese These von Niehl und Thömmes, die sie speziell für den Religionsunterricht formulierten, gilt meines Erachtens auch für die anderen Schulfächer. Doch allein ein solcher fragwürdiger Unterrichtsgegenstand reicht nicht aus, um die Schüler zu wiederholtem Fragen anzuregen. Die beiden Autoren nennen eine der wichtigsten Voraussetzungen für Gespräche im Unterricht überhaupt: „Es geht darum, einen geschützten Raum zu schaffen, in dem Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer konzentriert, ehrlich und fair miteinander sprechen können.“⁷⁴ Dazu gehört auch, dass Kinder die Fragen ihrer Mitschüler ernst nehmen,

⁶⁹ Ritz-Fröhlich 1992, S.52

⁷⁰ Ritz-Fröhlich 1992, S.54

⁷¹ Ritz-Fröhlich 1992, S.55

⁷² Ritz-Fröhlich 1992, S.55

⁷³ Franz W. Niehl/ Arthur Thömmes, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 1998, S.66

⁷⁴ Niehl/ Thömmes 1998, S.64

dass kein Kind von den anderen ausgelacht wird aufgrund seiner Gedanken. Hier kann das Verhalten des Lehrers meines Erachtens große Vorbildfunktion haben. Wenn dieser „dem fragenden Schüler zeigt, dass die Frage [des Schülers] ihm etwas bedeutet“⁷⁵, werden auch die anderen Kinder diese Frage nicht als unwichtig oder bedeutungslos abtun. Es ist außerdem Aufgabe des Lehrers, die Schüler „zu einem verständnisvollen und partnerschaftlichen Umgang“⁷⁶ anzuleiten.

2.2.2.2. Die Lehrerpersönlichkeit im Unterricht

Hartwig Schröder sieht in seinem Buch unter anderem folgende Rolle des Erziehers: „Durch seine Persönlichkeit, durch das, wie er ist und was er tut, ist er wesentlich mitbeteiligt am Entfaltungs- und Entwicklungsprozess der Kinder“⁷⁷. Er begründet dies unter anderem mit der Vorbildfunktion des Lehrers für die Schüler. In unserem Zusammenhang ist dies deshalb von Bedeutung, da es uns zeigt, wie wichtig es sein kann, dass die Schüler selbst den Lehrer als „Fragenden, Suchenden, Versuchenden“, sozusagen als „Mitlernenden“ erfahren⁷⁸. Ein Lehrer, der nur Fragen stellt, auf die er die Antworten sowieso schon weiß, einer, der nahezu allwissend alle Fragen der Schüler sofort beantwortet, regt die Schüler nicht zum Nachdenken an und sie werden es auch bald vermeiden, Fragen zu stellen.

Ritz-Fröhlich misst dem persönlichen Rollenverständnis des Lehrers große Bedeutung zu.⁷⁹ Versteht er sich mehr als »Be-Lehrer«, der informiert und den Unterricht lenkt, oder versteht er sich als „Arrangeur und Beobachter von Lernsituationen“⁸⁰, der die Schüler zu mehr Eigentätigkeit veranlasst. Es liegt wohl auf der Hand, dass die eher lenkende Lehrerpersönlichkeit in ihrem Unterricht weniger zu Fragen von Seiten der Schüler anregt als diejenige, welche den Kindern Freiraum lässt für eigenes Denken und Handeln. Es ist deshalb für jeden Lehrer unumgänglich, immer wieder sein persönliches Rollenverständnis zu überprüfen und gegebenenfalls zu überdenken. Auch Lehrer, die ansonsten zu einem stark lenkenden Unterricht neigen, können, wenn sie sich dies klar machen, ab und zu ganz bewusst auf diese Lenkung verzichten um einen Unterrichtsgegenstand „in den Fragehorizont der Schüler“⁸¹ zu rücken.

⁷⁵ Rauschenberger 1985, S.768

⁷⁶ Ritz-Fröhlich 1992, S.60

⁷⁷ Schröder 1995, S.177

⁷⁸ Popp 1989, S.31

⁷⁹ vgl. Ritz-Fröhlich 1992, S.60

⁸⁰ Ritz-Fröhlich 1992, S.60

⁸¹ Ritz-Fröhlich 1992, S.61

2.2.2.3. Die Unterrichtsgestaltung

In Punkt 2.2.1 wurden bereits mehrere Punkte aufgezeigt, welche mit der Unterrichtsgestaltung zusammenhängen und die Schüler am Fragen hindern. Eine zu straffe Planung des Unterrichtsablaufes, die keinen Raum lässt für Spontaneität, wäre hier als Beispiel zu nennen. Walter Popp, der die Nachdenklichkeit als „Unruhe des Fragens und Suchens“ beschreibt, stellt fest, dass Kinder „oft in einer Weise nachdenklich [sind], die der übliche Schulbetrieb weder vorsieht noch fördert“⁸². Er sieht es als eine Aufgabe aller Lehrer an, in der Planung von Unterricht Raum zu lassen für die Nachdenklichkeit der Schüler, und sensibel zu werden für sie, um auf die Fragen der Kinder eingehen zu können.

Ritz-Fröhlich fordert, dass auch schon die Grundschüler Raum bekommen „für Möglichkeiten der Selbst- und Mitgestaltung“ des Unterrichts, bzw. der Unterrichtsinhalte. Die Kinder könnten dann bereits bei der Planung ihre Fragen und Vorschläge mit einbringen. Für die Autorin ist die Anbahnung einer Fragehaltung dann möglich, wenn das Lehrkonzept des Erziehers so angelegt ist, dass „Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Selbstverantwortung herausgefordert werden“.⁸³ Ein Unterricht nach diesem Konzept schafft die nötigen Freiräume, in denen Kinder ihr eigenes Denken und somit auch ihre Fragen entfalten können.

Nun gibt es eine wissenschaftliche Disziplin, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, nachzudenken und zu fragen – die Philosophie. »Große Denker« nennt man Menschen wie Sokrates, Rousseau und Kant, und all die anderen, die mit ihren Gedanken Philosophie-Geschichte geschrieben haben. Doch was hat die Philosophie mit Kindern und Schule zu tun? Während Philosophie als Unterrichtsfach zwar in der gymnasialen Oberstufe zum Teil (wieder) zu finden ist, wagt man es kaum, diese hohe geistige Wissenschaft bereits mit Grundschulkindern in Verbindung zu bringen. Dass es sehr wohl möglich ist, mit Kindern zu philosophieren, soll im folgenden Teilkapitel gezeigt werden.

2.2.3. Philosophieren mit Kindern (nach Hans-Ludwig Freese)

Hans-Ludwig Freese ist Professor für Pädagogik an der FU Berlin. Seit 1984 leitet er Philosophie-Kurse für interessierte Kinder im Alter von 8-14 Jahren. In seinem 1989 erschienenen Werk „Kinder sind Philosophen“⁸⁴ schreibt er über die kleinen

⁸² Popp 1989, S.32

⁸³ Ritz-Fröhlich 1992, S.62f

⁸⁴ Hans-Ludwig Freese, Kinder sind Philosophen, Weinheim/ Berlin 1989

Philosophen, deren Gedanken denen der großen Philosophen oft ganz ähnlich sind. Seine Nachforschungen und Erkenntnisse sollen hier kurz dargestellt werden.

2.2.3.1. Der Beginn philosophischen Denkens

„Am Anfang des philosophischen Ahnens und Denkens von Kindern stehen metaphysische Urerlebnisse von elementarer Unmittelbarkeit“⁸⁵. Diese Erlebnisse – Freese findet einige Beispiele dafür in der Literatur – sind so einschneidend, dass sie oft ein Leben lang erinnert werden können. So nennt er als Beispiel unter anderem Isolde Kurz, die beschreibt, wie sie sich als Vier- oder Fünfjährige vor dem Spiegel schlagartig ihrer Existenz als ein Ich, untrennbar verbunden mit ihrem Körper bewusst wurde.⁸⁶ Diese Art „elementare geistige Erschütterung“ könnte laut Freese jeder in seiner Kindheit entdecken. Der „philosophische Charakter“ dieser Erlebnisse wird jedoch meistens nicht anerkannt, sondern vielmehr „mit einem Tabu belegt“.⁸⁷

An anderer Stelle bezeichnet Freese das Erlebnis des Staunens, „das Gefühl der unmittelbaren Perplexität über die Welt“, als den „Anfang der Philosophie“, und wiederum die Beschäftigung mit der Philosophie als die Kultivierung des Staunens. Für ihn gehören dabei Emotion und Kognition untrennbar zusammen.⁸⁸ Leider hören viele Kinder schon sehr früh auf zu staunen und zu fragen, weil sie allzu oft erfahren, dass die Erwachsenen auf alles bereits eine Antwort haben, die sie nur noch lernen müssen. Freese gibt hier auch der Schule eine Mitschuld, die er als „von den Naturwissenschaften geprägte, rationalistische und positivistische“ Institution bezeichnet.⁸⁹

2.2.3.2. Für Kinder interessante philosophische Themen

Freese spricht aus eigener Erfahrung, wenn er erklärt, dass Kinder sich für viele philosophische Problemstellungen begeistern lassen. Sie seien „ihrer Natur nach allem Neuen gegenüber aufgeschlossen, vorurteilsfrei und phantasievoll“, wenn sie „nicht schon durch die Schule geschädigt sind“.⁹⁰ Es gibt einige Themen, an denen Kinder laut Freese erfahrungsgemäß besonders interessiert seien. Sie sollen im Folgenden kurz genannt werden.⁹¹

⁸⁵ Freese 1989, S.23

⁸⁶ vgl. Freese 1989, S.27

⁸⁷ vgl. Freese 1989, S.34

⁸⁸ vgl. Freese 1989, S.17f

⁸⁹ vgl. Freese 1989, S.18

⁹⁰ vgl. Freese 1989, S.125f

⁹¹ vgl. dazu Freese 1989, S.126-168

- Erscheinung und Wirklichkeit

In diesen Bereich fallen zum Beispiel Überlegungen zur Diskrepanz von Wahrnehmung und Wirklichkeit, Existenzfragen zur eigenen Identität und zu Objekten, Wirklichkeit von Gedanken, usw.

Bsp.: Ist die Welt nur mein Gedanke?
- Träume

Hierzu zählt zum Beispiel die Frage, inwieweit Träume Wirklichkeit sind, wie wir unterscheiden können, ob etwas Traum oder Wirklichkeit ist, usw.

Bsp.: Ist, was ich jetzt erlebe ein Traum?
- Ich, Selbst, Identität, Andere

In diesen Komplex gehören Fragen nach der eigenen Identität, nach der Konstanz und Eindeutigkeit derselben, nach der Unterscheidung gegenüber anderen, nach dem Personsein anderer, usw.

Bsp.: Woran kann ich mich als der, der ich war, oder der ich sein werde, wiedererkennen?
- Tier und Pflanze

In diesen Bereich zählt beispielsweise die Beschäftigung mit den Fragen des Denkens und Fühlens der Tiere, mit den Gedanken zum Sein der Natur als etwas lebendiges, usw.

Bsp.: Können Tiere lügen oder hoffen?
- Computer

Die Gedanken der Kinder zu diesem Thema gehen über technische Fragen hinaus. Besonders interessant scheint hier die Frage des Denkens des Computers. Denkt er wie die Menschen, fühlt er gar wie wir, welchen Unterschied

zwischen menschlichem und maschinellm Denken gibt es, usw.

Bsp.: Kann man Maschinen Gefühle und Bewusstsein zuschreiben?
- Sprache

Hier ist vor allem wichtig, welchen Zusammenhang Dinge und ihre Bezeichnungen haben, ob eine Bezeichnung schon immer zu einem bestimmten Ding gehörte, ob Sprache ohne Worte möglich wäre, usw.

Bsp.: Wie könnte man sich den Ursprung der Sprache vorstellen?
- Glück und das richtige Leben

Zu diesem Punkt zählen Aspekte wie der Zusammenhang zwischen materiellem Reichtum und Glück, Notwendigkeit und Überfluss, usw.

Bsp.: Macht Reichsein glücklich?

➤ Zeit

Zu diesem Bereich gehören Fragen nach der Zeit als etwas ewigem, von irgendwelchen Bewegungen unabhängigem und doch subjektiv unterschiedlich erfahrbarem, usw.

Bsp.: Wie lang ist die Gegenwart, eingeklemmt zwischen der Ewigkeit des Vergangenen und der Ewigkeit des Zukünftigen?

➤ „Was soll ich tun“

Hier geht es vor allem um Moral, um Entscheidungen in Dilemma-Situationen, um die Richtigkeit von Lebensstilen, usw.

Bsp.: Soll ich mich immer nach der neuesten Mode kleiden?

➤ Der Tod

Dieses Thema soll vor allem dazu dienen, den Kindern durch das Gespräch über den Tod die Angst davor zu nehmen. Sowohl die Angst, einen geliebten Menschen zu verlieren, als auch die Angst vor dem eigenen Tod können und sollen hier thematisiert werden.

Bsp.: Was heißt das, tot sein?

Nun besteht Philosophieren ja nicht nur aus dem Fragen allein, sondern auch aus dem Suchen nach Lösungen. Im nächsten Abschnitt möchte ich darauf eingehen, wie Kinder versuchen, Antworten auf ihre Fragen zu finden.

2.2.3.3. Antwortversuche von Kindern

Aus mehreren Beispielen erkennt Freese, dass es Kindern bei vielen Fragen nicht um eine wissenschaftlich korrekte, sondern vielmehr um eine philosophische Antwort geht. In dem, was Erwachsene oft schon als selbstverständlich ansehen, können Kinder häufig noch dringliche Probleme entdecken. Freese nennt das Beispiel eines Jungen, der seinen Vater fragt, wie denn die große Klotür in sein kleines Auge gelangen könne. Der Vater hat ihm daraufhin aufgezeichnet und erklärt, wie das menschliche Auge im Zusammenhang mit dem Gehirn funktioniert. Obwohl diese Erklärung sachlich richtig und logisch war, gab sich der Junge damit nicht zufrieden. Er wollte wissen, wie er sich denn sicher sein könne, dass sein Gehirn ihm die Klotür

auf die richtigen Größe bringe.⁹² Eine Frage, die nicht so ohne weiteres beantwortet werden kann. Der Vater hätte die Gelegenheit nutzen können, um gemeinsam mit seinem Sohn Überlegungen anzustellen. Laut Freese sind Kinder nämlich sehr gut in der Lage „mit den Wissens-elementen, die ihnen zur Verfügung stehen, stimmige Sinnstrukturen aufzubauen“⁹³. Diese Strukturen ähneln sogar nicht selten denjenigen, welche „in der Geschichte des menschlichen Denkens einen herausragenden Platz einnehmen“⁹⁴. Nach Piaget wäre philosophieren mit Kindern zwar erst ab dem zwölften Lebensjahr möglich – da sie sich dann auf der Stufe des formal-logischen Denkens befinden und somit auch abstrakt denken können (vgl. Kapitel 1.2) – doch Freese beruft sich auf andere Forscher, die bereits dem jüngeren Kind die Fähigkeit des logischen Denkens zutrauen. Er schreibt: „Auch die neueste Forschung kommt zu dem Ergebnis, dass das Kind schon sehr früh, etwa bei Schulbeginn, bestimmte logische Grundkompetenzen besitzt, die es zusammen mit der Sprache erwirbt“⁹⁵. Er fordert dazu auf, im Gespräch mit Kindern über schwierige Fragen, deren Fähigkeit zu „selbstreflexivem und schlussfolgerndem Denken“⁹⁶ zu prüfen, anstatt anhand künstlich herbeigeführter Situationen darüber zu urteilen. Freese räumt zwar ein dass das Denken des Kindes anthropomorphistisch (Vermenschlichung aller Dinge), teleologisch (Zweckmäßigkeit allen Handelns), animistisch (Beseeltheit aller Dinge) und magisch (Möglichkeit der unmittelbaren Einwirkung auf die Wirklichkeit) geprägt ist, er wehrt sich jedoch dagegen, zu sagen, Kinder würden in einer anderen Welt leben als die Erwachsenen.⁹⁷

2.2.3.4. Andere Autoren

Ein weiterer bedeutender Vertreter der Kinderphilosophie ist der amerikanische Professor Gareth B. Matthews. Er sammelte einige Erfahrungen zum Thema Philosophieren mit Kindern, und es ist interessant, dass er dabei vieles entdeckte, was auch bei Freese angesprochen wurde. Für ihn steht die Verwunderung am Anfang der Philosophie, so wie bei Freese das Erstaunen jegliches Nachdenken anregt. „Verwunderung führt zu Fragen. Verwunderung führt zu Philosophie“⁹⁸. Dieses Zitat macht deutlich, dass die Fragen für ihn vermutlich gegenüber den Antworten der

⁹²vgl. Freese 1989, S.7

⁹³ Freese 1989, S.13

⁹⁴ Freese 1989, S.13

⁹⁵ Freese 1989, S.61

⁹⁶ Freese 1989, S.61f

⁹⁷ vgl. Freese 1989, S.62

⁹⁸ Gareth B. Matthews, Mit Kindern über die Welt nachdenken. Philosophie als vernunftgemäße Rekonstruktion, in: Grundschule 3/1989, S.14

wichtigere Bestandteil der Philosophie sind. Matthews erkennt wie Freese, dass sich häufig eine Verbindung zwischen den Gedanken der Kinder und denen der großen Philosophen herstellen lässt. Als Beispiel nennt er die fünfjährige Kristin, die das Denken als Voraussetzung für die Existenz der Welt, und die Wörter wiederum als Voraussetzung für die Möglichkeit des Denkens ansieht. Zum Vergleich nennt er Aussagen von Parmenides und Berkeley, die ähnlich dachten wie die Fünfjährige.⁹⁹ Als wichtige Themen der Kinderphilosophie nennt er „Das Rätsel des Glücks“, „Das Rätsel der Sprache“, „Das Rätsel der Welt als Vorstellung“ und „Das Rätsel der leeren Namen“¹⁰⁰. Auch hier lassen sich deutlich Gemeinsamkeiten mit Freese erkennen. Gerade dem letzten Themenbereich misst er besondere Bedeutung zu. Das Rätsel der leeren Namen ist seiner Meinung nach „der Versuch, mit Bedrohungen der geistigen und moralischen Fähigkeiten fertig zu werden“¹⁰¹. Es geht hier darum, ob etwas, das einen Namen hat, unbedingt existieren muss, und anders herum, ob etwas, das keinen Namen hat, überhaupt existieren kann. Piaget liest an der Aussage eines Mädchens, dass es Gott geben müsse weil er ja einen Namen habe, lediglich ab, dass das Kind noch nicht trennen kann zwischen Namen und Dingen. Matthews kritisiert dies, da Piaget nicht beachtet, dass das Mädchen eine zentrale philosophische Fragestellung berührt. Matthews, der die Philosophie der Erwachsenen als „ausgereifte Antwort auf kindliche Fragen“¹⁰² sieht, warnt davor, sich als Erwachsener „von den geistigen und moralischen Problemen der Kindheit zu distanzieren“¹⁰³. Er empfiehlt geradezu die Kinder als Gesprächspartner für philosophische Auseinandersetzungen, mit der Begründung: „ihre Vorstellungskraft, ihr Sinn für Rätselhaftes und Entdeckung, ihr unverdorbener Sinn für Ungereimtheiten und Unpassendes und die Dringlichkeit ihres Verlangens, den Sinn aller Dinge zu erkennen, verschafft ihnen einen besonderen Vorteil.“¹⁰⁴

Eine weitere Autorin, die sich mit dem Thema Kinder als Philosophen beschäftigt, ist die ehemalige Grundschullehrerin Eva Zoller. Sie studierte zwischenzeitlich Philosophie, Pädagogik und Religionswissenschaften und bietet heute Literatur und Kurse zum Thema Philosophieren mit Kindern an. Als „kleine Philosophen“ bezeichnet sie

⁹⁹ Vgl. Matthews 1989, S.15

¹⁰⁰ Matthews 1989, S.14-16

¹⁰¹ Matthews 1989, S.16

¹⁰² Matthews 1989, S.14

¹⁰³ Matthews 1989, S.17

¹⁰⁴ Matthews 1989, S.17

diejenigen Kinder, die „das Staunen und Fragen noch nicht verlernt haben“¹⁰⁵. „Staunen, zweifeln, neugierig den Dingen auf den Grund gehen“¹⁰⁶, dazu sind gerade die Kinder fähig. Sehr praktisch orientiert gibt sie in ihrem Buch Tipps und Hinweise zum Philosophieren mit Kindern. So stellt sie zum Beispiel heraus, dass, wer mit Kindern zusammen philosophieren will, versuchen muss, „viele (scheinbare!) Selbstverständlichkeiten mit kindlich unverbrauchten Augen nochmals neu anzusehen“¹⁰⁷. Die Verantwortung der Erwachsenen beschreibt sie folgendermaßen: „Wer mit Kindern philosophiert, erzieht sie [...] zu sorgfältig, differenziert und selbständig denkenden Menschen, die verantwortungsbewusst und mutig zu handeln wissen.“¹⁰⁸ Auch Zoller hat wie Freese die Erfahrung gemacht, dass Kinder sich häufig nicht mit einer technischen oder wissenschaftlichen Erklärung als Antwort auf ihre Fragen zufrieden geben. Sie stellt fest, dass Kinderfragen häufig Sinnfragen sind, und somit für Erwachsene auch nicht unbedingt unmittelbar zu beantworten. Sie empfiehlt deshalb wie die beiden vorhergehenden Autoren auch, gemeinsam mit dem Kind Lösungen zu suchen und es dabei als Gesprächspartner ernst zu nehmen.¹⁰⁹ Die von ihr vorgeschlagenen Gesprächsthemen erinnern ebenfalls an Freese und Matthews. Zoller empfiehlt eine Auseinandersetzung mit diesen Themen mit Kopf, Herz und Hand; sie gibt dazu Lese- und Spieltipps.

Abschließend gibt die Autorin eine einleuchtende Begründung für das Philosophieren mit Kindern: „Wer heute und morgen sein Leben bewusst und selbstverantwortlich führen will, muss fähig sein, kritisch und kreativ immer neue, eigene Wege zu finden. Das Philosophieren mit Kopf, Herz und Hand kann [...] dabei helfen.“¹¹⁰

Aus religionspädagogischer Sicht wurde das Thema »Philosophieren mit Kindern« im Entwurf 2.2000 zwar nicht explizit angesprochen, aber es lassen sich doch einige Bezüge erkennen. Unter dem Titel »Gott« der genannten Ausgabe schreibt zum Beispiel Rolf Steinhilper über das Reden mit Kindern von Gott. Dabei sieht er folgende Chancen für den Erwachsenen: „Ein Kind öffnet uns Türen. [...] Es macht auf vieles aufmerksam. [...] Kinder laden uns ein, mit den Augen dort zu verweilen, woran wir oft achtlos vorübergehen. Sie bringen der Erwachsenenwelt das Staunen zurück“ Trotzdem warnt er davor, Kinder zu unseren Zwecken der „Erziehung“ und „Belehrung“ zu

¹⁰⁵ Eva Zoller, Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit schwierigen Kinderfragen, Freiburg i.B. 1995, S. 5

¹⁰⁶ Zoller 1995, S.5

¹⁰⁷ Zoller 1995, S.10

¹⁰⁸ Zoller 1995, S.12

¹⁰⁹ vgl. Zoller 1995, S.14f

¹¹⁰ Zoller 1995, S.123

missbrauchen. „Es geht darum, Kinderfragen wahr- und ernst zu nehmen“, und, so schreibt er weiter, „wer dann dem ungnädigen Druck widersteht, auf alle Fragen eine schnelle Antwort geben zu müssen, bekommt es mit der eigenen Frag-würdigkeit zu tun.“ Er empfiehlt, auf behelrende Antworten zu verzichten, und stattdessen eigene Erfahrungen zu „bezeugen“. Die Begründung: „darin ist auch die Ermutigung enthalten, den eigenen Weg zu suchen und zu sich selbst zu stehen“.¹¹¹

Auch Wolfgang Koch rät in seinem Beitrag von »fertigen« Antworten ab. Seine Beobachtungen: „Kinder stehen in der Regel religiösen Fragen oder Problemen gar nicht so hilflos gegenüber, wie manche Erwachsenen meinen. Sie machen sich oft selbst, natürlich mit ihren jeweiligen entwicklungsbedingten Verstehensmöglichkeiten, einen Reim auf die Frage oder das Problem“. Koch schreibt weiter, dass Kinder durchaus in der Lage sind, zumindest vorläufige Antworten zu finden. Er empfiehlt, sie bei ihren Lösungsversuchen zu „begleiten“, anstatt „richtige Antworten“ zu suchen.¹¹²

2.2.4. Bezug zum Bildungsplan

Da sich meine Arbeit auf die Primarstufe bezieht, beschränke ich mich im Folgenden auf den Bildungsplan für die Grundschule 1994. Wesentliche Grundlagen und Forderungen, wie zum Beispiel diejenige nach Erziehung der Schüler zur Selbständigkeit, bleiben natürlich auch über die Grundschule hinaus erhalten.

Der Bildungsplan von 1994 formuliert im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule wesentliche, allgemeinbildende Aufgaben und Ziele von Unterricht, die sich m.E. nur in einer solchen Lernatmosphäre erfüllen lassen, die die Schüler zum eigenen Nachdenken anregt und eine Fragehaltung der Kinder fördert. „Grundschul Kinder stellen viele Fragen an ihre Umwelt“ und es ist Aufgabe der Grundschule, sie bei der Suche nach den Antworten zu unterstützen. Dazu gehört es, „die Interessen und Lernwege der Kinder zu pflegen und neue Zugänge zu eröffnen“¹¹³. Um die Kinder zu „vielseitigen Sichtweisen“¹¹⁴ zu ermutigen, müssen sie mit ihren Fragen ernst genommen werden, muss der Unterricht Raum eröffnen für die Fragen der Schüler. Eine solche „ermutigende Lernatmosphäre“¹¹⁵ hilft dabei, Schule als Lebensraum erfahrbar zu machen. Das gemeinsame Nachdenken und das Gespräch

¹¹¹ vgl. Rolf Steinhilper, Wenn Gott zur Sprache kommt, in: entwurf 2.2000, S.25/26

¹¹² vgl. Wolfgang Koch, „Ist Gott aus Luft? Mit Kindern über religiöse Fragen sprechen: Gelassene Begleitung statt Stress mit den „richtigen“ Antworten!“, in: entwurf 2.2000, S.5/6

¹¹³ vgl. Bildungsplan für die Grundschule 1994 [Bildungsplan 1994], Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg, S.15

¹¹⁴ Bildungsplan 1994, S.15

¹¹⁵ Bildungsplan 1994, S.11

der Klasse über die Gedanken von einzelnen Kindern kann dazu beitragen, die Sprachfähigkeit der Schüler zu fördern. Außerdem lernen die Kinder, „aufeinander zu hören und voneinander zu lernen“¹¹⁶, wie es im Bildungsplan als ein Ziel der Grundschule formuliert ist. Die Aufgabe des Lehrers, dem Schüler „das Leben mit Verstand und Gemüt erschließen [zu] helfen“ wird durch einen Unterricht, der Kinderfragen zum Thema macht, genauso erfüllt, wie diejenige, die vom Lehrer fordert, „den Kindern Anregungen, Möglichkeiten und Hilfen zu geben, zu sich selbst zu finden“¹¹⁷.

Im Hinblick auf das Thema der Arbeit und die nächsten Kapitel, die sich speziell mit dem Religionsunterricht beschäftigen werden, soll auch hier ein Blick auf diesen im Zusammenhang mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule geworfen werden. Aufgaben des Religionsunterrichts bestehen laut Bildungsplan darin, bei den Schülern „die Fähigkeit, eigene Positionen zu entwickeln und zu vertreten“ zu fördern, sie „mit ihren Erwartungen, Sorgen und Ängsten ernst [zu nehmen]“, sie herauszufordern, „mit anderen zusammen die Frage nach Gut und Böse, Recht und Unrecht zu stellen [...]“. Religionsunterricht „beteiligt die Kinder in altersgemäßer Weise an der Unterrichtsplanung“, er „begleitet Kinder [...] bei ihrer Suche nach Orientierung und Lebenssinn“, außerdem fördert er „die religiöse Sprachfähigkeit“¹¹⁸.

Um diese Aufgaben zu erfüllen, müssen die einzelnen Schüler mit ihrem individuellen Entwicklungsstand, mit ihren Interessen, Sorgen und Ängsten im Blick des Lehrers sein. Soll Religionsunterricht die oben genannten Dinge leisten, dann genügt es jedoch nicht, Unterricht nach dem zu planen und zu gestalten, was der Lehrer für die Interessen der Schüler hält. Dann müssen die Kinder selbst mitreden dürfen. In ihren Fragen wird deutlich, welche Gedanken sie sich machen. Lässt der Lehrer im Religionsunterricht Raum für die Fragen seiner Schüler, dann hat er die Chance, ihre wahren Interessen und Gedanken in seinem Unterricht aufzugreifen.

Inwieweit kann das Konzept von Rainer Oberthür die Forderungen des Bildungsplans erfüllen? Ich werde im Laufe des vierten Kapitels noch einmal darauf zurückkommen.

¹¹⁶ Bildungsplan 1994, S.10

¹¹⁷ vgl. Bildungsplan 1994, S.14

¹¹⁸ vgl. Bildungsplan 1994, S.15f

3. Eine Konkretisierung für den Religionsunterricht – die Religionspädagogik der Frage nach Rainer Oberthür

Ohne Zweifel gilt all das, was im vorausgehenden Kapitel erörtert wurde, für alle Unterrichtsfächer und somit auch für den Religionsunterricht. Trotzdem lohnt es sich, das Thema Kinderfragen auf den Religionsunterricht hin zu konkretisieren; nicht zuletzt deshalb, weil viele Kinderfragen die großen Themen der Religion anschneiden.

Rainer Oberthür (geboren 1961, verheiratet und Vater zweier Kinder) ist Religionslehrer und Dozent für Religionspädagogik am Katechetischen Institut des Bistums Aachen. Außerdem ist er in der Lehrerfortbildung, der religionspädagogischen Beratung und der Lehrplanarbeit tätig. Er ist bekannt für sein Konzept des Religionsunterrichts, das von den Fragen der Kinder ausgeht. In zahlreichen Veröffentlichungen beschreibt er Hintergründe und eigene Erfahrungen mit seiner „Religionspädagogik der Frage“¹¹⁹, die im Laufe dieses Kapitels dargestellt werden soll. Ich werde im Folgenden auch von Unterrichtserfahrungen berichten, die Oberthür zusammen mit seinem Kollegen Alois Mayer gesammelt hat. Die Tatsache, dass ich trotzdem immer nur den Namen Oberthür nennen werde beruht darauf, dass er diese Erfahrungen schriftlich festhielt und veröffentlichte.

3.1. Der Ansatz von R. Oberthür

Im Folgenden sollen nun die Hintergründe und die Kerngedanken des Konzeptes von Oberthür kurz vorgestellt werden. Um darzulegen, was ihn dazu bewegte, einen etwas anderen Weg zu gehen als die meisten Religionspädagogen, wird zuerst einmal seine Abgrenzung gegenüber dem »üblichen« Religionsunterricht der Grundschule deutlich zu machen sein.

3.1.1. Gegen den Religionsunterricht wie er häufig praktiziert wird

Das heute geltende Konzept für den Religionsunterricht – die Korrelation – versucht die Vermittlung zwischen der Lebensweltsituation der Schüler und den Inhalten des Glaubens und der Bibel. Da oft im frühen Jugendalter – wenn zum Beispiel biblische

¹¹⁹ Rainer Oberthür [1998], Kinder fragen nach Leid und nach Gott – Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998, S.22

Wundererzählungen nicht mehr ohne weiteres geglaubt werden – ein Bruch mit der Religion stattfindet, und Schüler sich dann nicht mehr auf Glaubens- und biblische Inhalte einlassen wollen, sieht Oberthür die Gefahr, dass deshalb der Religionsunterricht der Grundschule mit „möglichst vielen Glaubensinhalten befrachtet“¹²⁰ wird, solange die Schüler dafür noch zugänglich sind. Außerdem warnt er davor, nur solche Inhalte auszuwählen, die „vermeintlich“ kindgemäß seien und die Schüler dabei unterschätzten. Er spricht sich gegen diese Umgangsweise mit Kindern aus, „die [...] ihnen die ganze Wahrheit (noch) vorenthält und somit für Kinder später sehr leicht Religion als »Kinderkram« im negativen Sinn erscheinen lässt“.¹²¹ Mit seinem Konzept plädiert er dafür, „die Kinder und die großen Themen [...] ernst zu nehmen“¹²².

Jürgen Werbick sieht eine „Krise des Religionsunterrichts“ unter anderem darin begründet, dass Lehrer unsicher sind, ob sie nun Glaubenswahrheiten wie sie von der Kirche vertreten werden oder Lebenshilfe für die Schüler aus dem Glauben vermitteln bzw. anbieten sollen. Er sieht das vorrangige Ziel des Religionsunterrichts darin, „den Heranwachsenden das Christliche als die [...] herausfordernde Heils-Wahrheit verstehbar zu machen“. Durch diesen von ihm so genannten „diakonischen Religionsunterricht“ könne die Krise des Religionsunterrichts aufgefangen werden, allerdings müssen „die Betroffenen [...] mitsprechen dürfen bei der Ermittlung des ihnen Hilfreichen“.¹²³ Oberthür versteht seinen Religionsunterricht als „Bekräftigung und bescheidenen Schritt einer praktischen Umsetzung“¹²⁴ dieser Forderung. Er entsteht aus einer Haltung heraus, „die durch die Lebenserfahrungen und -geschichten aller geprägt ist“, und ist somit nicht nur »äußerliche« Information, sondern ermöglicht vielseitige Erfahrungen „von Tiefe und Ernsthaftigkeit, von Gelassenheit und Vertrauen, von Sinn und Glück“.¹²⁵ Also ist nicht der Lehrer derjenige, der Inhalte vermittelt, sondern die Kinder machen ihre eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse zum Thema. So sind denn auch die Aufgaben des Lehrers – meiner Meinung nach sehr treffend – folgendermaßen umschrieben:

1. Hinhören und sich einfühlen – Kinder verstehen

¹²⁰ Rainer Oberthür [1993], Religion mit Kindern – Für einen kindgerechten Religionsunterricht in der Grundschule, in: Hilger/ Reilly, Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, S.287

¹²¹ Rainer Oberthür [1995a], Kinder und die großen Fragen, München 1995, S.11

¹²² Oberthür 1995a, S.11

¹²³ Jürgen Werbick, Heutige Herausforderung an eine Konzept des Religionsunterrichts, in: KatBl 118(1993), S.451-465

¹²⁴ Oberthür 1995a, S.157

¹²⁵ vgl. Oberthür 1998, S.197f

- Inhalte des Religionsunterrichts sind aus den Lebenserfahrungen der Schüler abgeleitet
- 2. Authentisch sein – Kindern glaubwürdig begegnen
 - keine falsche Kindgemäßheit, sondern „persönliche Rechenschaft vom Unterrichtenden als jemandem, der in der christlichen Religion verwurzelt und zugleich in Fragen des Glaubens auf dem Weg ist“
- 3. Mit Kindern Gott »in Frage« stellen
 - die »Fragwürdigkeit Gottes« zum Thema machen
- 4. Mit Kindern fragen und verstehen
 - zum Fragen anregen und vorläufige Antworten suchen
- 5. Zeit lassen – Kinder entdecken lassen
 - exemplarisches, selbständiges Lernen
- 6. Sich mit Kindern in der Bibel entdecken
 - sich wiederfinden in Erfahrungen von biblischen Personen
 - Sprache für Gefühle entdecken
- 7. Mit Kindern heute leben
 - unmittelbare Erfahrungen möglich machen
 - Gemeinschaft anbieten
 - Hoffnungsperspektiven aufzeigen
- 8. Mit Kindern Religion bedenken
 - Religion und Religionsunterricht selbst zum Thema machen
- 9. Mit Kindern Kind sein
 - kindliches Staunen, Einfühlungsvermögen u.ä. bewahren¹²⁶

3.1.2. Kritik an den Stufenmodellen der Entwicklung

Das Problem stufenorientierter Entwicklungsmodelle wie sie von Piaget und auch von Kohlberg und Oser/ Gmünder entwickelt wurden, sieht Oberthür darin, dass sie größtenteils die Trennung der einzelnen Stufen betonen und somit „ein einseitig gedachtes Verständnis von Entwicklung als Abfolge voneinander gänzlich verschiedener Stadien die Folge“¹²⁷ sei. Oberthür sieht dieses Verständnis als „ergänzungsbedürftig“¹²⁸ an. Als positives Beispiel führt er Erikson an. Dieser vertritt das „Prinzip des epigenetischen Wachstums“, welches besagt, dass alle

¹²⁶vgl. Oberthür 1993, S.288-294

¹²⁷ Rainer Oberthür [1990], Die »Erste Naivität« ist in der »Zweiten« »aufgehoben«, in: KatBl 115(1990), S.177

¹²⁸ Oberthür 1990, S.177

Teilkomponenten der Entwicklung „von Anfang an“ existieren, dann jeweils eine „zentrale Stellung“ einnehmen und „bis an das Lebensende wichtig“ bleiben.¹²⁹

Im Umgang mit Kindern hat er immer wieder Widersprüche zu den Stufenmodellen der Entwicklung erfahren, aus denen heraus er seine „generelle Skepsis gegenüber einer an Piaget orientierten Forschung, den Untersuchungsmethoden und dem Verständnis von Lernen als Bewältigung von Stufen“¹³⁰ ableitet. Gegen das anschauliche Denken und die konkreten Operationen nach Piaget und das mythisch-wörtliche Verständnis nach Fowler waren Schüler von Oberthür sehr wohl in der Lage, Metaphern *auch* als solche zu verstehen, oder in Bildern Sachverhalte zu erkennen, die nicht direkt abgebildet waren.¹³¹ Er wirft den Entwicklungsmodellen vor, lediglich „die Oberfläche“ zu berühren, anstatt die Kinder nach ihrem Verständnis von eigenen „Äußerungen oder Bildgestaltungen“ zu fragen. „Ein sehr konkretes Bild erschließt sich wie ein abstraktes erst aus der Deutung des Kindes selbst“.¹³² Außerdem macht er darauf aufmerksam, dass Piaget „bewusst die strukturellen und nicht die inhaltlichen Aspekte von Kinderäußerungen im Blick hat“¹³³. Für ihn wäre es „fatal, den Unterricht nur an den Möglichkeiten wörtlichen Verstehens auszurichten“; er bezeichnet es als den „goldenen Weg“ seines Unterrichts, „ein wörtliches Verstehen immer gelten zu lassen, aber die Kinder immer auch zu metaphorischem Ausdruck herauszufordern“.¹³⁴

3.1.3. Kennzeichnung religiösen Lernens

Für Rainer Oberthür ist klar, dass religiöses Lernen nicht meinen kann, „Kinder mit den Glaubensaussagen bekannt zu machen“. Vielmehr ist religiöses Lernen ein Erlernen und Erfahren durch den Schüler selbst. Dabei ist der Mensch mit „seinen Fragen, Erfahrungen und Vorstellungen“ der „Ausgangspunkt, Mitte und Zielperspektive religiöser Lernprozesse“. „Religiöses Lernen, das heute leben und glauben helfen will, kann nur an der Person orientiertes Lernen sein.“¹³⁵ Dieses schülerorientierte Lernen begründet die Notwendigkeit des Religionsunterrichts für die Schule: „Um der Kinder willen kann die Schule nicht auf ein Lernen verzichten, das offen ist für die religiöse Dimension, das sich zugleich rückbindet an Gott und

¹²⁹ vgl. Oberthür 1990, S.177

¹³⁰ Rainer Oberthür [1995b], Das ist ein zweifaches Bild – Wie Kinder Metaphern verstehen, in: KatBI 120 (1995), S.827

¹³¹ vgl. Oberthür 1995b, S.820-831

¹³² Oberthür 1998, S.194f

¹³³ Rainer Oberthür [1992], ...wer nicht fragt, bleibt dumm!, in: KatBI 117 (1992), S.784

¹³⁴ Oberthür 1995a, S.156

¹³⁵ Oberthür 1998, S.19

sich löst von Gott, das von der Spannung lebt, als geschaffener Mensch vor einem Gegenüber zu stehen, Fragen nach dem Sinn von Leben und Sterben auf dieser Welt zu stellen, anzuklagen und sich anzuvertrauen, sich mit den Antworten der jüdisch-christlichen Glaubensstradition auseinanderzusetzen¹³⁶. Ein weiteres Zitat macht für mich sehr einleuchtend deutlich, welche Überzeugung Oberthürs hinter dem personenorientierten religiösen Lernen steht: „Aufgedrängte und eingetrichterte Inhalte und Bedeutungen haben keine emotionale Tiefenwirkung und eine kurze Verfallszeit. Religiöses Lernen sowie Lernen überhaupt wird dort besonders fruchtbar, wo Kinder mehr für sich entdecken und sich aneignen, als wir ihnen vermitteln können.“¹³⁷ (Vgl. dazu auch B. Otto, Kapitel 2.1.2.) Die Qualität dieses religiösen Lernens liegt also darin, dass es für jeden einzelnen Schüler individuelle (Selbst-)Erfahrungen möglich macht und somit dazu beiträgt, den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule zu erfüllen. Wie ein solches Lernen nach Oberthür aussehen kann, soll im Folgenden kurz dargestellt und teilweise erläutert werden:

1. Lernen im und in Fragen – Sich als Fragenden erfahren
 - Fragen als Anstoß zum Nachdenken erkennen
2. Lernen durch Vergegenwärtigen – Erfahrungen wirksam werden lassen
 - nicht nur hinnehmen und speichern von Wissen, sondern emotionale Beschäftigung mit den Inhalten
3. Lernen durch elementare Zugänge – Sich und das Leben in der Bibel entdecken
4. Lernen als Dialog – Biblische und eigene Erfahrungen miteinander ins Gespräch bringen
5. Lernen in Metaphern und Symbolen – Metaphorische Sprache verstehen und sich metaphorisch ausdrücken
6. Lernen als ästhetische Bildung – Mit den Sinnen wahrnehmen, gestalten und erkennen
 - Sensibilisierung der sinnlichen Wahrnehmung
7. Lernen im ethischen Urteilen und Handeln – Vorstellungen von Gerechtigkeit und Frieden entwickeln
8. Lernen als Subjekt – Selber Sinn suchen, geben und finden
9. Lernen im theologischen Horizont – Gott denken und als radikale Frage erfahren

¹³⁶ Oberthür 1998, S.197

¹³⁷ Oberthür 1998, S.35

3.1.4. Der Stellenwert der Kinderfragen im Religionsunterricht

In seinem Aufsatz „Wer fragt, weiß schon etwas!“¹³⁸ nennt Oberthür das Fragen einerseits als „Grundlage jeden Lernens“, andererseits aber auch als „Ziel religiösen [...] Lernens“.¹³⁹ Grundlage ist das Stellen von Fragen deshalb, weil es der Anfang jeglichen Nachdenkens und jeglichen Strebens nach Erkenntnis ist. Ziel ist es, „die »richtigen« Fragen zu stellen, den Wert und die Beantwortbarkeit von Fragen einzuschätzen und die Unbeantwortbarkeit von Fragen auszuhalten“¹⁴⁰. An anderer Stelle nennt er die „Hinführung zum staunenden Fragen und Nachdenken über »Gott und die Welt«“¹⁴¹ als Voraussetzung für einen über den Unterricht hinaus bedeutenden Religionsunterricht. In seinem oben genannten Aufsatz führt Oberthür fünf Leitgedanken für einen fragenorientierten Religionsunterricht an:

1. Kinderfragen geben Einblicke in Vorstellungen und Interessen der Kinder und begründen die Inhalte des Religionsunterrichts vom Kind her (vgl. dazu Kap. 3.2.1).
2. Rückbezüge auf geäußerte Fragen ermöglichen am Kind orientierte Unterrichtseinstiege und einen von den Fragen der Kinder »geleiteten« Religionsunterricht.
3. Der Religionsunterricht regt die Kinder zum Nachdenken über die Bedeutung von Fragen an und lässt sie die Kraft der »richtig« gestellten Frage erfahren.
4. Im Religionsunterricht ist entsprechend der jüdisch-christlichen Glaubensstradition Gott selbst von den Kindern Angefragter.
5. In der Mitte des Religionsunterrichts stehen die um die Gottesfrage kreisenden Themen und Gott selbst, der auch bei der Vergegenwärtigung der jüdisch-christlichen Glaubensstradition sowie eigener Antwortversuche auf der Seite der Fragenden bleibt.¹⁴²

Der fragenorientierte Religionsunterricht bleibt jedoch nicht bei den Fragen, sondern er führt zu einer Suche nach Antwortmöglichkeiten. Oberthür berichtet aus seiner eigenen Praxis, wenn er sagt, dass dabei „die Glaubensüberlieferung und die

¹³⁸ Rainer Oberthür [1995c], Wer fragt, weiß schon etwas – Fragenorientiertes Lernen im Religionsunterricht mit Kindern, in: Die Grundschulzeitschrift 90/1995, S.50-54

¹³⁹ Oberthür 1995c, S.50

¹⁴⁰ Oberthür 1995c, S.50f

¹⁴¹ Oberthür 1992, S.787

¹⁴² vgl. Oberthür 1995c, S.51f

religiöse Vorstellungskraft der Kinder miteinander ins »Spiel« und ins Gespräch“¹⁴³ kommen.

3.1.5. Die Bibel im Religionsunterricht

Für Rainer Oberthür sind die Worte der Bibel „Worte von innen“, „hervorgegangen aus authentischen Erfahrungen“¹⁴⁴ und über lange Zeit hin gewachsen. Deshalb ist die Bibel seiner Ansicht nach „offen für Menschen jeder Zeit und ihre (neuen) Erfahrungen“¹⁴⁵. Er sieht sie als „Zeugnis von Erfahrungen, die Menschen als für sie heilsam und befreiend von Gott her gemacht und gedeutet haben“¹⁴⁶. Ich stimme mit ihm überein, wenn er sagt, dass dieses Zeugnis auch heute noch Mut und Hoffnung geben kann. Nicht Inhalte der Bibel lernen, sondern mit der Bibel Antworten auf eigene Fragen finden, das steht für ihn im Vordergrund. Für die Kinder geht es hier vor allem darum, zum einen ihre eigenen Fragen und Erfahrungen in biblischen Worten wiederzufinden, und zum anderen Anregungen zum Weiterfragen und Nachdenken zu erhalten. Ziel ist es dabei, „eine produktive Wechselbeziehung zwischen den Erfahrungen und Fragen der Kinder und den Worten der Bibel“¹⁴⁷ zu erreichen.

Oberthür schreibt, dass es nicht unbedingt nur so sein muss, dass die Bibel auf Fragen der Kinder antwortet, sondern dass es durchaus auch möglich ist, die Schüler mit Hilfe der Bibel auf Themen aufmerksam zu machen. „Im unmittelbaren Umgang mit biblischen Texten finden sich die Kinder in den Geschichten und Erfahrungen von Menschen früherer Zeit wieder.“¹⁴⁸ Hier ist es meiner Meinung nach wichtig, dass diese Erfahrungen der Schüler eigens thematisiert werden. Es wäre schade, sie nur als »Anmerkungen am Rande« kurz anzusprechen. Religionsunterricht sollte auch hier Raum bieten für die Fragen und Gedanken der Kinder, die sich vielleicht erst aus der Konfrontation mit biblischen Texten ergeben.

Doch die Bibel kann nicht nur mögliche Antworten auf Kinderfragen aufzeigen oder zu neuen Fragen anregen, die Schüler können noch etwas anderes von ihr lernen: Oft kommen in der Bibel Gefühle zum Ausdruck, die auch von den Schülern erfahren werden, die sie aber häufig nicht in Worte fassen können. Symbolsprache und

¹⁴³ Oberthür 1995c, S.54

¹⁴⁴ Oberthür 1998, S.179

¹⁴⁵ Oberthür 1998, S.19

¹⁴⁶ Oberthür 1998, S.20

¹⁴⁷ Oberthür 1998, S.174

¹⁴⁸ Oberthür 1995a, S.21

Metaphern wären Beispiele für solche Ausdrucksmöglichkeiten, die die Kinder von der Bibel lernen können.

3.2. Die Praxis von R. Oberthür

Nachdem die wichtigsten Grundgedanken Oberthürs im letzten Kapitel dargestellt wurden, soll nun die praktische Umsetzung derselben in den Blick genommen werden. Während in einem zweiten Teil die Methoden Oberthürs kurz erklärt werden sollen, wird zu Beginn die Frage nach den Inhalten seines Unterrichts im Vordergrund stehen.

3.2.1. Themen – aus Kinderfragen ermittelt

Rainer Oberthür hat über Jahre hinweg Kinderfragen gesammelt. Dabei hat er festgestellt, dass die Fragen sich immer wieder denselben Themenkreisen zuordnen lassen. An diesen Themen hat er sich bei der Auswahl seiner Unterrichtsinhalte orientiert; er sagt, dass die Fragen der Kinder ihn zu diesen Inhalten „geführt“ haben.¹⁴⁹ Oberthür ist der Überzeugung, dass Fragen „Ausdruck eines Ringens um Erkenntnis“ sind und dass Religionsunterricht dann „religiöses Verstehen“ fördert¹⁵⁰, wenn er die Fragen der Kinder thematisiert und somit sich selbst in den „Fragehorizont des Kindes“¹⁵¹ rückt.

Im folgenden sollen kurz die Themenkreise benannt und anhand von ein oder zwei Beispielen verdeutlicht werden.¹⁵² Wenn vorhanden, wird der Titel einer dazu passenden Unterrichtseinheit von Oberthür ebenfalls angegeben.

- Fragen nach der (eigenen) Identität
 - Wer bin ich eigentlich? / Wenn es mich nicht gäbe, würde es keiner merken?
„Ich bin und weiß nicht wer...: Ich-Fremdheit und Ich-Stärkung – Nachdenken und Staunen über sich selbst“
- Geheimnisse des Unendlichen/ Unvorstellbaren (Welt, Natur, Universum, Raum, Zeit)
 - Kommt man im All an ein Ende? / Woher kommt die Zeit?
„Alles hat seine Zeit : Zeit und Stille zulassen, erfahren und bedenken“

¹⁴⁹ vgl. Oberthür 1995a, S.14

¹⁵⁰ vgl. Oberthür 1995a, S.16

¹⁵¹ Heinrich Roth, zitiert nach Oberthür 1995a, S.16

¹⁵² vgl. dazu Oberthür 1995a, S.14-16

- Probleme des Zusammenlebens (Geschwister, MitschülerInnen, Jungen und Mädchen, Eltern, Lehrkraft)
 - Warum bestimmen immer die Erwachsenen? / Warum gibt es Streit?
„Geschichten vom Schuldigwerden und was danach passiert“
- Zukunftsängste, Kriege, Umweltkatastrophen
 - Wie sieht meine Zukunft aus? / Was wäre, wenn es keine Bäume gäbe?
- Trauer, Krankheit, Leiden, Sterben und Tod
 - Warum lässt Gott zu, dass man so traurig sein muss? / Wird Gott nie sterben?
- Leben nach dem Tod
 - Was mache ich, wenn ich tot bin? / Wie sieht es im Himmel aus?
„Wo kommen wir hin, wenn wir tot sind: Mit Kindern über Tod und Auferstehung sprechen“
- Die Entstehung von Sprache
 - Wer hat in mir die Sprache entwickelt? / Woher kommen die Namen?
- Die Existenz und Wirklichkeit Gottes
 - Wo kommt Gott her? / Wie groß ist Gott?
„Gott in Frage stellen – Gott in Bildern suchen – Gott zur Sprache bringen“

Rainer Oberthür hat außer den genannten Unterrichtsthemen noch weitere dokumentiert, die ebenfalls bestimmten Themenkreisen zugeordnet werden könnten. In seinem Buch „Kinder und die großen Fragen“ berichtet er zusätzlich zu den schon benannten Themen noch von den Einheiten „Du bist wie die Sonne – Eine Unterrichtsreihe zum Symbol Sonne im Christentum und in anderen Religionen“, „In Bildworten der Bibel sich selbst entdecken – Umgang mit einer Psalmwortkartei in Religionsunterricht und freier Arbeit“ und „Dem Traum Jesu auf die Spur kommen – Reich Gottes für Kinder“.¹⁵³ In seinem Werk „Kinder fragen nach Leid und Gott“ schildert er folgende drei Unterrichtseinheiten zum Thema Krieg, Leid und Tod: „Warum gibt es Krieg – eigene und unterrichtliche Begegnungen zur Geschichte von Kain und Abel“, „Gott, wie kannst du das zulassen – Mit Kindern die Theodizeefrage und das Buch Hiob vergegenwärtigen und bedenken“ und „Hört mir zu, ihr Menschen! – Zugänge zu den Propheten über Worte und Bilder“¹⁵⁴. In demselben

¹⁵³ vgl. Oberthür 1995a

¹⁵⁴ vgl. Oberthür 1998

Buch zitiert Oberthür an anderer Stelle Klaus Goßmann, der sagt, dass eine „Denkbewegung von den Inhalten zu [...] Schülerinnen und Schülern“ nicht mehr ausreicht. „Sie muss vielmehr von den Schülerinnen und Schülern her auf die Inhalte [...] erfolgen“.¹⁵⁵ Genau diese Denkrichtung verfolgt Oberthür, wenn er die Inhalte seines Religionsunterrichts an den Fragen der Kinder ausrichtet. Beruft er sich auf die „Untersuchungen und Erfahrungen von Pädagogen“¹⁵⁶, die seine Auswahl von Schlüsselthemen bestätigen, so ist es nicht verwunderlich, dass auch zu den Themen, die Hans-Ludwig Freese als für Kinder interessant bewertet, einige Parallelen festzustellen sind (vgl. Kapitel 2.2.3.2). Im Vergleich fällt auf, dass bei Freese die Fragen nach Existenz und Wirklichkeit Gottes nicht auftauchen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass er die Kinderfragen nicht in einem religiösen Kontext, wie dies der Religionsunterricht ja durchaus ist, ermittelt. Möglicherweise haben die Kinder, deren Fragen Rainer Oberthür sammelt, im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht eher Fragen nach Gott und Anfragen an Gott im Hinterkopf. Zieht man jedoch in Betracht, welche Perspektiven sich gerade bei diesen Fragen für mögliche Antwortversuche eröffnen – durch Aussagen der Bibel oder bestimmte Glaubenstraditionen –, so ist es meines Erachtens bedauerlich, dass diese Möglichkeiten nur im Religionsunterricht ausgeschöpft werden.

3.2.2. Methoden

Alle bisherigen Ausführungen zum Konzept und zur Praxis Rainer Oberthürs sind geprägt von der Orientierung am Schüler und der Einbeziehung der Kinder bereits in die Planung des Unterrichts. Dies legt einen sehr offenen Unterricht nahe, der nie bis ins letzte Detail vorausgeplant ist, sondern die Lernwege der Schüler mitgeht. Offenheit heißt jedoch nicht, dass die Schüler tun und lassen können was sie wollen. Oberthür ist der Meinung, dass Offenheit „eine Richtung, eine Perspektive“ braucht, dass sie nicht „Beliebigkeit“, also „Loslösung von Inhalten und Sachhintergründen“ meinen kann.¹⁵⁷ Offenheit meint, dass nicht ein Ergebnis, sondern der Lernprozess zum Ziel des Unterrichts wird. Das, was die Schüler selbst dazu beitragen ist zwar nicht vorhersehbar und somit offen, aber dennoch an die vom Lehrer „eingebrachten Inhalte und arrangierten Kontexte rückgebunden“ und, so schreibt Oberthür weiter,

¹⁵⁵ vgl. Oberthür 1998, S.20

¹⁵⁶ Oberthür 1995a, S.14

¹⁵⁷ Oberthür 1998, S.186

„mit Hilfe der von uns eröffneten »Rahmen« hervorgebracht“¹⁵⁸. Welche Möglichkeiten es gibt, solche »Rahmen« zu eröffnen, und wie Oberthür diese Möglichkeiten ausschöpft, das soll im Folgenden erläutert werden.

3.2.2.1. Texte

Zu der Rubrik »Texte« zähle ich vor allem Geschichten und Gedichte, Biblische Texte werde ich später gesondert aufführen.

Rainer Oberthür sieht Texte als eine Möglichkeit an, Kinder zum Nachdenken über bestimmte Themen zu bringen. Geschichten oder Gedichte können zu Gesprächen anregen, die sich mit deren Inhalt beschäftigen, die aber auch durchaus eigene Erfahrungen und Fragen von Kindern zum Thema machen können. Texte bieten „Identifikationsmöglichkeiten und Verhaltensmodelle“ an. Neben Fragen bieten sie teilweise auch Antworten, oder besser gesagt Antwortversuche; diese sollten aber nicht zu »fertig« oder »abgeschlossen« sein, da sie sonst „das Fragen beenden“.¹⁵⁹

Aus den dokumentierten Unterrichtsbeispielen Oberthürs wird deutlich, dass die Schüler zwar häufig Texte gemeinsam „wahrnehmen und bedenken“, aber auch vieles selbst schreiben. Ob einzelne Wörter oder Sätze, die sie dann künstlerisch gestalten, oder ganze Gedichte, die sie zu einem Impuls schreiben, sie sind immer wieder dazu aufgefordert, eigene Gedanken schriftlich zum Ausdruck zu bringen.¹⁶⁰

Oberthür sieht dabei unter anderem folgende Aspekte als erfüllt an: „Kinder [...] bearbeiten Konflikte, nehmen ihre Wirklichkeit wahr und entwerfen Möglichkeiten der Veränderung, entdecken Handlungsmöglichkeiten und Lebensperspektiven“¹⁶¹. Wenn diese Methode des „kreativen Schreibens“¹⁶² alle im obigen Zitat genannten Dinge leistet, ist es verständlich, dass Oberthür ihr mehr Bedeutung zuweist, als der Betrachtung und Analyse von bereits »fertigen« Texten.

3.2.2.2. Bilder

„Ein Bild spricht [...] seine eigene Sprache“¹⁶³, so leitet Oberthür seine Überlegungen zu Bildern im Religionsunterricht ein. Ein Bild ist eine »Momentaufnahme«, es hat keinen zeitlichen Ablauf, wie ein Text oder ein Lied. Ein gutes Bild – im Sinne von »für einen offenen Religionsunterricht geeignet« - ist offen in seiner Bedeutung, es teilt

¹⁵⁸ vgl. Oberthür 1998, S.186

¹⁵⁹ vgl. Oberthür 1995a, S.149

¹⁶⁰ vgl. Oberthür 1995a, S.144f

¹⁶¹ Oberthür 1995a, S.150

¹⁶² Oberthür 1995a, S.150

¹⁶³ Oberthür 1995a, S.143

nicht ein Ergebnis mit, sondern es ist Zeichen der Auseinandersetzung eines Künstlers mit einem Thema und kann so zum eigenen Nachdenken und zur eigenen Auseinandersetzung anregen. „Die Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit eines Bildes provoziert Gespräche über mitgebrachte bzw. eröffnete Vorstellungen und Erfahrungen“, so beschreibt Oberthür die mögliche Wirkung eines Bildes auf die Schüler.¹⁶⁴ Doch auch Bilder können Kinder herausfordern, selbst kreativ zu werden. Sie können zum Beispiel den Ausschnitt eines Bildes, das sie noch nicht kennen, dessen Überschrift ihnen jedoch bekannt ist, vervollständigen, oder sie können zu einem Thema ein eigenes Bild malen, wie auch verschiedene Künstler zu demselben Inhalt jeweils verschiedene Bilder malen. Neben der Verarbeitung von eigenen Erfahrung lernen die Schüler dabei „neue Medien der Auseinandersetzung und des Austausches mit den anderen Kindern“¹⁶⁵ kennen. Sie erfahren Malerei als Ausdrucksmöglichkeit eigener Erfahrungen, Gedanken und Wünsche. Neben Gesprächen können Bilder natürlich auch zum Schreiben anregen. Schüler könnten beispielsweise eine Geschichte zu einem Bild schreiben. Oberthür empfiehlt die verlangsamte Betrachtung von Bildern, um eine intensive Auseinandersetzung mit dem Bild für alle Beteiligten zu ermöglichen. Eine Methode hierzu wäre zum Beispiel das Herausgreifen eines (kleinen aber bedeutenden) Teils von einem Bild, der dann zuerst näher betrachtet wird, bevor dann das ganze Bild sichtbar gemacht wird.¹⁶⁶

3.2.2.3. Musik

Mit Musik meint Rainer Oberthür vor allem Instrumentalmusik, die zum Beispiel begleitend zur Bildbetrachtung oder zu Phantasiereisen eingesetzt werden kann. Er sieht folgende Chancen für die Kinder, die durch die Einbindung von Musik in den Unterricht eröffnet werden: neben dem Angebot, „Erfahrungen von Sammlung und Stille“ zu machen, kann die Musik Inspiration, Stimulation und produktive Begleitung religiöser Lernprozesse sein, außerdem kann sie „Symbolerfahrungen“ möglich machen.¹⁶⁷ Dabei kann Musik als „Klangbild bzw. als Tonsprache verstanden“ werden, „die innere Bilder weckt“, und ähnlich wie Texte oder Bilder zum Nachdenken und zum Gespräch anregt. Oberthür wendet sich gegen jede Verzweckung von Musikstücken, das heißt, sie dürfen nicht auf eine einzige Bedeutung festgelegt werden, und distanziert sich von einem

¹⁶⁴ vgl. Oberthür 1995a, S.143

¹⁶⁵ Oberthür 1995a, S.144

¹⁶⁶ vgl. Oberthür 1995a, S.143f

¹⁶⁷ vgl. Oberthür 1995a, S.154

Einsatz von Musik als „schmückendes Beiwerk“ zum Unterricht.¹⁶⁸ Musik als Ausdruck der Auseinandersetzung mit einem Thema kann mit Texten und Bildern in Verbindung gebracht werden, zum Beispiel, indem die Schüler versuchen, zu der mit der Musik ausgedrückten Erfahrung oder Vorstellung ein Bild zu malen. Die Möglichkeit, dass Kinder selbst ausprobieren, sich mit Musik auszudrücken, wird von Oberthür nur am Rande erwähnt. Er hält dies jedoch durchaus für möglich, zum Beispiel mit Orff-Instrumenten.

3.2.2.4. Lernen mit der Bibel

Die Bedeutung der Bibel für den Religionsunterricht bei Oberthür wurde zu einem früheren Zeitpunkt bereits vorgestellt (siehe Kapitel 3.1.5). Deshalb soll hier nur auf die Methodik kurz eingegangen werden.

Oberthür bevorzugt im Unterricht den Einsatz von originalen Übersetzungen der Bibel gegenüber Kinderbibeln. Die oft übertriebene Kindgemäßheit derselben nimmt die Kinder seiner Meinung nach nicht ernst und enthält oft nicht mehr die „bildhafte Sprache“ des Urtextes, die zum Nachdenken anregt. Oberthür schreckt dann auch nicht zurück vor solch schwierigen Texten wie beispielsweise dem Hiob-Buch. Allerdings bezeichnet er solche „elementaren“ Texte als „leicht *und* schwer“. Schwer aufgrund der oft anspruchsvollen und fremden Sprache, leicht aufgrund der Erfahrungen, die sie beinhalten und „die ein jeder Mensch kennt“.¹⁶⁹ Interessant ist meines Erachtens, dass Oberthür oft nur einzelne Sätze aus einem Bibeltext auswählt, bevor er die ganze Geschichte in den Unterricht einbringt. Diese Methode ermöglicht seiner Meinung nach einen „unmittelbareren, offeneren und überzeitlicheren“ Zugang zu „elementaren Sätzen der Bibel“. Die Kinder können sich besser in das einfühlen, was ein Satz ausdrückt, wenn er noch nicht in eine konkrete Geschichte eingebunden ist.¹⁷⁰

Die oben genannten Methoden sind nicht hierarchisch anzuordnen, etwa nach ihrer Fruchtbarkeit für den Unterricht oder dem Beliebtheitsgrad bei den Schülern. Vielmehr stellen sie verschiedene „Wege der Auseinandersetzung“ dar, die nach Oberthür gleichberechtigt eingesetzt werden sollten. Er begründet diese Forderung zum einen zwar mit den individuell verschiedenen Lerntypen der Schüler und auch Motivationsgründe lassen sich hier anführen, zum anderen reichen diese

¹⁶⁸ vgl. Oberthür 1995a, S.154

¹⁶⁹ vgl. Oberthür 1998, S.179f

¹⁷⁰ vgl. Oberthür 1998, S.181

„pädagogischen Gründe“ für ihn jedoch nicht aus. Er formuliert mehr theologisch als pädagogisch, wenn er schreibt: „Religiöses Verstehen bzw. Offenbarung Gottes ereignet sich in der Vielfalt der Möglichkeiten sinnlicher Erkenntnis.“¹⁷¹

Sind die oben beschriebenen Methoden verschiedene Wege der Auseinandersetzung, so münden sie laut Oberthür fast all ins Gespräch ein.

3.2.2.5. Das Gespräch

Gespräch meint hier nicht jeden verbalen Austausch zwischen Lehrer und Schülern oder Schülern untereinander, sondern ganz gezielt jene Unterrichtsgespräche, an denen alle Schüler einer Klasse zumindest zuhörend teilnehmen und die ein ganz bestimmtes Thema als Gesprächsanlass haben. Zu solchen Gesprächsanlässen können zum Beispiel die oben geschilderten Methoden der Bildbetrachtung oder des Hörens von Musik führen. Viele weitere Methoden wären denkbar, um mit Schülern ins Gespräch zu kommen. Dabei ist es für Oberthür wichtig, dass „die Kinder mit ihren Überzeugungen und Vorstellungen zum Zuge kommen und sich ernstgenommen wissen“. Nur so können „ehrliche Gespräche“ im Religionsunterricht zustande kommen.¹⁷²

Der Bundesgrundschulkongress machte 1989 deutlich, dass „Kinder heute ein Leben in zunehmender Vereinzelung“ führen, das von „Beziehungslosigkeit“ geprägt ist. Gerade deshalb ist es wichtig, dass die Schule „der zentrale Ort für Gespräche mit anderen Menschen“ sein und bleiben kann. Oberthür sieht es in diesem Zusammenhang als eine Aufgabe des Religionsunterrichts an, „Raum für Dialoge über das, was die Kinder bewegt“ zu öffnen.¹⁷³ Der Lehrer ist dann derjenige, der „die Zusagen und Herausforderungen der befreienden christlichen Botschaft auf dem Hintergrund der jüdisch-christlichen Glaubensgeschichte“¹⁷⁴ in dieses Gespräch mit einbringt und dazu Stellung nimmt.

Hier spricht er meines Erachtens einen sehr wichtigen Punkt an. Der Lehrer bringt zwar Elemente des christlichen Glaubens in das Gespräch ein, diese sind jedoch nicht Basis des Gesprächs. Am Anfang stehen die Fragen und Gedanken der Schüler, die christliche Botschaft kann dann eine Perspektive sein für weiteres Nachdenken. Nicht die Schüler reagieren auf Worte der Bibel oder Glaubenstraditionen, sondern christliche Botschaft wird als mögliche Hilfe bei der

¹⁷¹ vgl. Oberthür 1995a, S.17

¹⁷² vgl. Oberthür 1992, S.787

¹⁷³ vgl. Oberthür 1995a, S.18

¹⁷⁴ Oberthür 1995a, S.17

Lebensbewältigung den Schülern angeboten. Ich denke, dass die Bibel für die Schüler dann mehr sein kann als nur ein altes Buch, das längst nicht mehr aktuell ist.

4. Eigene Erprobung einer Unterrichtseinheit nach Rainer Oberthür

Rainer Oberthür ermittelt die Themen für seine Unterrichtseinheiten im Religionsunterricht aus den Fragen von Kindern, die er über längere Zeit hinweg gesammelt und dann sortiert hat (vgl. dazu Kapitel 3.2.1). In seinen Büchern beschreibt er die Durchführung dieser Unterrichtssequenzen und stellt Ergebnisse – zum Beispiel Schülertexte und -zeichnungen – vor. Seine differenzierte Darstellung ließ es für mich als gut durchführbar erscheinen, selbst einen der von ihm ausgearbeiteten Unterrichtsvorschläge in einer Klasse auszuprobieren und die Ergebnisse mit den bei ihm dargestellten Schüleranfertigungen zu vergleichen. Die Planung, Durchführung und Analyse dieser Unterrichtseinheit soll im Folgenden dargestellt werden.

4.1. Planung und Vorbereitung

4.1.1. Auswahl und Begründung eines Themas

Bei der Entscheidung für eines der von Oberthür vorgestellten Unterrichtsthemen ließ ich mich von folgenden Überlegungen leiten:

1. Da ich im Gegensatz zu Oberthür meinen Unterricht nicht in einer eigenen Klasse halten kann, und somit nicht eine Vertrauensbasis zwischen mir und den ausgewählten Schülern über längere Zeit wachsen konnte, schloss ich Themen, die eben eine solch hohe Vertrauensbasis erfordern, von vorn herein aus. Dazu gehören vor allem diejenigen Unterrichtsvorschläge, welche Leid und Tod explizit thematisieren.
2. Ich war daran interessiert, ein Thema zu finden, welches möglichst viele »Fragebereiche« von Kindern – wie Oberthür sie anführt (vgl. Kapitel 3.2.1) – aufgreift.
3. Die Beschreibung der Ergebnisse durch Rainer Oberthür sollte möglichst ausführlich sein, so dass ein Vergleich mit eigenen Resultaten möglich ist.

Unter Berücksichtigung dieser drei Kriterien habe ich dann die Unterrichtseinheit »In Bildworten der Bibel sich selbst entdecken«¹⁷⁵ ausgewählt. Dieser Vorschlag greift einige Fragebereiche auf, die Kinder können jedoch selbst entscheiden, inwieweit sie

¹⁷⁵ vgl. Oberthür 1995a, S.81-93

sich auf die jeweiligen Aspekte einlassen wollen. Es stehen vor allem die „Fragen nach der eigenen Identität“, „Probleme des Zusammenlebens“ und „Zukunftsängste“ im Vordergrund, aber auch „Trauer, Krankheit, Leiden, Sterben und Tod“ können, je nachdem, wie die Schüler sich eigene Schwerpunkte setzen, zum Thema werden.¹⁷⁶

Ich schließe den zuletzt genannten Fragebereich trotz des ersten von mir angeführten Kriteriums nicht aus, da die Schüler nicht unbedingt an dieses Thema gebunden sind, sondern sich frei dafür oder dagegen entscheiden können.

Oberthür beschreibt zum Teil sehr detailliert sowohl die Äußerungen der Kinder, als auch Bilder und Texte, die, als Reaktionen auf die eingesetzten Bildworte, von seinen Schülern gestaltet wurden. Ein Vergleich mit den Anfertigungen und Stellungnahmen anderer Kinder ist daher gut möglich.

4.1.2. Aufbau der Unterrichtseinheit bei Oberthür

Rainer Oberthür wurde zu dieser Unterrichtseinheit „inspiriert“ von Ingo Baldermann, der die Psalmen für die „religionspädagogische Arbeit entdeckt“ hat. So stammen auch die »Bildworte der Bibel«, von denen im Titel des Unterrichtsvorschlags die Rede ist, ausschließlich aus den Psalmen. Oberthür begründet diese Auswahl damit, dass Psalmen dort „Sprache anbieten“, wo Menschen sich nicht in ihrer eigenen Sprache ausdrücken können.¹⁷⁷ Er erstellt eine eigene Psalmwort-Kartei, die 120 einzelne Psalmverse enthält. Diese sind wiederum in sieben Rubriken eingeteilt (dazu mehr in Kapitel 4.1.5), deren Überschriften zusätzlich durch jeweils ein Foto verdeutlicht werden. Auf den Fotos ist immer dasselbe Kind abgebildet, jedoch mit verschiedenen Gesichtsausdrücken und Haltungen. Mimik und Gestik spiegeln die Gefühle des Kindes, wie zum Beispiel Wut oder Freude, wieder.

Oberthür gliederte seine Unterrichtsreihe in neun »Schritte«, die jedoch unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nehmen.

- 1) Im Sitzkreis legte er aus jeder der sieben Rubriken einen beispielhaften Satz den Kindern vor. Er forderte daraufhin die Schüler auf, sich in jemanden hineinzusetzen der so spricht und ihre Gedanken zu äußern.¹⁷⁸ Dieser erste Schritt war Inhalt einer Unterrichtsstunde.
- 2) Die zweite Religionsunterrichtsstunde forderte die Schüler zu kreativer Eigentätigkeit heraus. Die Kinder suchten sich einen der sieben bekannten Sätze

¹⁷⁶ vgl. Oberthür 1995a, S.14-16

¹⁷⁷ vgl. Oberthür 1995a, S.82

¹⁷⁸ vgl. Oberthür 1995a, S.81

aus und malten dazu ein Bild. Außerdem hielten sie eine kurze Erklärung dazu schriftlich auf dem Papier fest.

- 3) Die Besprechung der Bilder fand in einer weiteren Unterrichtsstunde statt. Dabei war es den Schülern selbst überlassen, ob sie ihr Bild vorstellen wollten oder nicht.¹⁷⁹
- 4) Als nächsten Schritt brachte Oberthür die beschriebenen Fotos in das Unterrichtsgeschehen ein. Die Kinder stellten eine Verbindung zwischen den Fotos und den bekannten Sätzen her und suchten mit ihm zusammen Überschriften für die einzelnen Rubriken. Erst dann wurden sie auch mit den anderen Psalmsätzen konfrontiert. Sie suchten sich aus der Gesamtheit der Sätze jeweils einen aus und schrieben dazu eine Geschichte oder malten wiederum ein Bild.
- 5) Nach diesen einführenden Schritten wurde die Psalmwort-Kartei über längere Zeit als Material für die Freiarbeit angeboten. Motivierend war dabei unter anderem das Ziel, aus den entstandenen Bildern und Texten ein „Psalmenbuch“ zu erstellen.¹⁸⁰
- 6) In einer weiteren Unterrichtsstunde wurden dann die Psalmen selbst zum Thema. So wurden zum Beispiel Herkunft und Entstehungszeit geklärt und das biblische Psalmenbuch als „Gebetbuch für Juden und Christen“ vorgestellt.¹⁸¹
- 7) Auf diese Sachinformationen folgte dann wieder eine Freiarbeitsphase, diesmal aber mit anderen, konkreten Aufgabenstellungen, die sich oft auf mehrere Karten oder Psalmen als ganzes bezogen.¹⁸²
- 8) In einer der letzten Stunden dieser Einheit begannen die Schüler, eigene Psalmworte zu schreiben. Diese wurden dann ebenfalls in die Psalmwort-Kartei übernommen, da sie oft kaum von den »richtigen« Psalmsätzen zu unterscheiden waren.¹⁸³
- 9) Ganz am Ende der Unterrichtsreihe wurden dann zwei ganze Psalmen aus der Bibel gelesen und gemeinsam besprochen.

Nähere Erläuterungen und Erklärungen zu den Materialien Oberthürs folgen im Laufe der nächsten Abschnitte, da ich sie größtenteils für meinen Unterricht in ähnlicher Form – Unterschiede bedingt durch eigene Herstellung – verwende.

¹⁷⁹ zu 2) und 3) vgl. Oberthür 1995a, S.86

¹⁸⁰ zu 4) und 5) vgl. Oberthür 1995a, S.86f

¹⁸¹ vgl. Oberthür 1995a, S.87f

¹⁸² vgl. Oberthür 1995a, S.88

¹⁸³ vgl. dazu Oberthür 1995a, S. 91f

4.1.3. Eigene Gliederung und Begründung der Veränderungen

Während Rainer Oberthür die oben beschriebene Unterrichtseinheit über mehrere Wochen hinweg durchführte, habe ich nur einige wenige Schulstunden zur Verfügung. Ich bin also gezwungen, einzelne Schritte aus den oben genannten herauszugreifen. Dabei interessieren mich besonders die ganz eigenen, individuellen Gedanken der Kinder, die sich in ihren Aussagen, Bildern und Geschichten äußern. Aus diesem Grund sind mir die Schritte 2), 4) und 8) besonders wichtig. Trotzdem möchte ich die Sachinformationen zu den Psalmen und eine Besprechung der Schülerbilder nicht einfach ausklammern, und auch die Einführung, wie Oberthür sie in einem ersten Schritt vollzieht, finde ich wichtig. Ich werde deshalb versuchen, diese Unterrichtsbausteine etwas kürzer zu fassen als Oberthür, um sie so doch noch in den Unterricht eingliedern zu können. Leider sehe ich mich im Rahmen meiner Möglichkeiten gezwungen, die Freiarbeitsphasen wegfällen zu lassen (sie würden zu viel Zeit in Anspruch nehmen), doch ich denke, dass die Eigentätigkeit der Schüler im Zuge dieser Unterrichtsreihe gegenüber der Lenkung durch den Lehrer trotzdem stark überwiegt.

Im Folgenden soll nun der von mir geplante Verlauf kurz dargestellt werden. Die Durchführung der gewählten Unterrichtseinheit habe ich auf vier Schulstunden geplant:

1. Stunde:

- Einführung der Satzkarten anhand von jeweils einem Beispiel aus jeder Rubrik im Sitzkreis; Schüler äußern sich zu den Sätzen (vgl. Oberthür, erster Schritt)
- Die Schüler suchen sich einen der Sätze aus und malen dazu ein Bild, das sie kurz schriftlich erläutern (siehe: zweiter Schritt bei Oberthür)
- Würdigung der Ergebnisse im Sitzkreis; die Schüler entscheiden selbst, ob sie ihr Bild vorstellen wollen oder nicht (vgl. dritte Unterrichtsstunde bei Oberthür)

2. Stunde:

- Der Lehrer legt die Fotos als stillen Impuls in den Sitzkreis; Ziel ist es, die Verbindung zwischen den Bildern und den Satzkarten herzustellen und Überschriften für die so entstandenen Rubriken zu finden
- Die Schüler suchen sich einen Satz aus der Rubrik, die sie gegenwärtig am meisten anspricht, aus und arbeiten dazu wahlweise, indem sie ein Bild

malen und es kurz schriftlich erläutern, oder indem sie eine Geschichte zu dem Satz schreiben (vgl. Oberthür vierter Schritt)

3. Stunde:

- Die Schüler erhalten Informationen über die Psalmen (Entstehung, usw.)
- Gemeinsam werden zwei ganze Psalmen gelesen und besprochen

(Hier habe ich die Schritte 6 und 9 bei Oberthür zusammengefasst, da ich es für wichtig erachte, dass die Schüler bereits ganze Psalmen kennen bevor sie eigene Psalmworte schreiben. Oberthür gibt seinen Schülern während der zweiten Freiarbeitsphase die Gelegenheit, sich mit ganzen Psalmen auseinander zu setzen. Da diese Phase bei mir wegfallen muss, ziehe ich den bei Oberthür als letzten Schritt vorgesehenen Unterrichtsabschnitt vor. Anregungen für das Gespräch zu den Psalmen habe ich aus dem Buch von Ingo Baldermann „Wer hört mein Weinen?“¹⁸⁴ entnommen.)

4. Stunde:

- Die Schüler schreiben eigene Psalmworte; wenn sie dies möchten, malen sie ein Bild dazu oder schreiben eine passende Geschichte
- Die Ergebnisse werden – freiwillig – im Sitzkreis vorgestellt und gemeinsam wird überlegt, zu welchen Rubriken die Sätze jeweils zugeordnet werden könnten (kleine Erweiterung zu Oberthürs achtem Schritt)

Eine differenzierte und ausführlichere Darstellung in Form von Unterrichtsskizzen, gekoppelt mit Methoden und Medien findet sich im Anhang (Seiten XII-XV). Trotzdem sollen die eingesetzten Methoden und Medien im nächsten Abschnitt eigens erläutert werden.

4.1.4. Methoden

Während der ganzen Unterrichtsreihe sind das Klassengespräch und das kreative Schreiben bzw. Gestalten die zentralen Arbeitsmethoden. Daraus ergeben sich der Gesamtunterricht im Stuhlkreis und die Einzelarbeit als dominierende Sozialformen. Im Folgenden soll dies kurz begründet werden.

4.1.4.1. Stuhlkreis

Der Stuhlkreis eignet sich vorzüglich für das Gespräch mit der ganzen Klasse. Die Schüler und der Lehrer können einander sehen, niemand wendet einem anderen den

¹⁸⁴ Ingo Baldermann, Wer hört mein Weinen? – Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vlyun 41993

Rücken zu. So kann jeder, der spricht, die Reaktionen seiner Mitschüler beobachten, und auch nicht-verbale Reaktionen können besser in das Gespräch einbezogen werden (z.B.: „Du schüttelst den Kopf. Bist du anderer Meinung?...“). Außerdem fühlen sich die Schüler alle gleichermaßen angesprochen und niemand kann sich hinter anderen verstecken (trotzdem sollte kein »Gesprächszwang« herrschen). Im Stuhlkreis gibt es kein »Hinten« oder »Vorne«, kein »Erster« oder »Letzter«. Dies kann dazu beitragen, das Leistungsdenken der Schüler einzuschränken, und somit eine entspanntere Atmosphäre schaffen, in der es den Schülern leichter fällt, persönliche Gedanken zu äußern.

4.1.4.2. Einzelarbeit

Einzelarbeit ist dort besonders sinnvoll, wo es darum geht, dass die Schüler sich mit eigenen Erfahrungen und Gedanken auseinandersetzen und dazu gestalterisch tätig werden. Es kann zwar hilfreich sein, sich mit anderen Personen über die eigenen Erfahrungen auszutauschen, manche Eindrücke und Erlebnisse können aber eventuell von den Schülern nicht verbal ausgedrückt werden, und fordern deshalb eine ganz individuelle Verarbeitung in anderer Form. Dazu muss sich allerdings jeder einzelne in Ruhe mit seinen Erfahrungen auseinandersetzen können. Zu einer solchen Atmosphäre der Ruhe kann die Einzelarbeit, zum Beispiel untermalt von langsamer, ruhiger Musik, beitragen.

Während in den letzten Abschnitten die Vorzüge der genannten Sozialformen dargestellt wurden, soll nun die Auswahl des Klassengesprächs und des kreativen Gestaltens, bzw. Schreibens als dominierende Arbeitsformen begründet werden.

4.1.4.3. Das Klassengespräch

Das Gespräch wurde bereits in Kapitel 3.2.2.5 als eine der wichtigsten Methoden Oberthürs vorgestellt. Es sei hier also nur kurz darauf hingewiesen, dass in der geplanten Unterrichtseinheit das Klassengespräch jeweils dort seinen Patz findet, wo es gilt, gemeinsam in ein Thema hinein zu finden, oder Antworten auf gemeinsame Fragen zu versuchen. Auch das Nachdenken über gelesene Psalmen findet seinen Ausdruck im Gespräch der Schüler untereinander und mit dem Lehrer. Dabei können die Äußerungen einer Person die anderen zu neuen Gedanken anregen und zu eigenen Wortmeldungen motivieren.

4.1.4.4. Das kreative Gestalten

Kreatives Gestalten meint im Rahmen der geplanten Unterrichtseinheit vor allem das bildnerische Gestalten zu einem Psalmsatz. In einem vorgegebenen Rahmen malen die Schüler das, was sie mit einem ausgewählten Satz assoziieren (vgl. dazu Kapitel 3.2.2.2). Dabei ist es den Schülern freigestellt, ob sie zu einer konkreten Situation malen, oder ob sie ein eher symbolisch zu verstehendes Bild anfertigen. Daraus kann auch deutlich werden, inwieweit einzelne Kinder bereits zu metaphorischem Verstehen der Psalmworte in der Lage sind oder nicht. Die Analyse wird dadurch gezielter möglich sein, dass die Schüler eine kurze Erklärung zu ihrem Bild in ein bis zwei Sätzen schriftlich hinzufügen.

4.1.4.5. Das kreative Schreiben

Auch die Vorzüge des kreativen Schreibens nach Oberthür wurden in Kapitel 3.2.2.1 bereits dargestellt. Ein wenig anders formuliert finden sich ähnliche Argumente bei Niehl/ Thömmes, die betonen, dass neben dem „gebundenen“ auch immer wieder das „freie Schreiben“ im Unterricht Platz finden sollte. Dabei sind nicht so sehr die Rechtschreibung und der richtige Satzbau im Blick, sondern viel mehr die Absicht, dass Schüler anhand dieser Methode „Entdeckungen über sich, über die Sprache und die Welt“ machen können.¹⁸⁵ Hubertus Halfas sieht einen wichtigen Vorteil des freien Schreibens gegenüber dem freien Erzählen: „Aufschreiben verlangt weder eine veränderte Sitzordnung, noch das Innehalten der anderen, die mit eigenen Dingen beschäftigt sind“. Weiter führt er an: „Viel mehr noch als beim Sprechen drängt beim Schreiben Tief liegendes an die Oberfläche, kehrt sich inneres nach außen“¹⁸⁶. Die Freiheit wird zwar im Rahmen der geplanten Unterrichtsstunden insofern eingeschränkt, dass die Schüler zu einem vorgegebenen Satz schreiben, sie bleibt aber dadurch erhalten, dass die Schüler diesen Satz aus mehreren frei wählen können. Das gänzlich freie Schreiben kommt erst ganz zum Schluss der Einheit zum Zuge, wenn es darum geht, eigene Psalmworte zu schreiben.

4.1.5. Medien

Die eingesetzten Medien gehen aus den Unterrichtsskizzen im Anhang hervor. Ich werde im Folgenden die wichtigsten Arbeitsmaterialien kurz vorstellen; sie werden außerdem im Anhang in Form von Fotos oder originalen Kopiervorlagen abgebildet.

¹⁸⁵ Niehl/ Thömmes 1998, S.87f

¹⁸⁶ Hubertus Halfas, Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 3, Düsseldorf³1990, S.74

4.1.5.1. Die Psalmwortkartei

Im Großen und Ganzen habe ich mich beim Aufbau und der Gestaltung meiner Kartei genau an die Psalmwortkartei Rainer Oberthürs¹⁸⁷ gehalten. Ich entschied mich für die eigene Herstellung einer Kartei, zum einen, da ich sie immer wieder benutzen kann (trotzdem ist mir eine Anschaffung der Kartei Oberthürs zu teuer), und zum anderen, da ich die Psalmwortkarten größer und das Demonstrationsmaterial ansprechender gestalten wollte. Ich verwende jedoch dieselben Psalmsätze wie Oberthür, allerdings in etwas geringerer Anzahl, und dieselben Bilder.

Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wenn ich hier den Inhalt jeder einzelnen Karte der Psalmwortkartei nenne, will ich mich auf eine kurze Gliederung derselben beschränken.

Das Material für die Einführung der Kartei besteht aus sieben DIN A4-Bögen, auf denen jeweils ein Psalmwort abgedruckt ist (in verschiedenen Farben, vgl. Anhang S.XVI), und aus sieben DIN A4-Bögen, auf denen jeweils dasselbe Kind, allerdings in verschiedenen Stimmungslagen, abgebildet ist (schwarz-weiß-Bilder, vgl. Anhang S.XVI). Die Fotos stehen jeweils für eine Rubrik der Psalmwortkartei.

Das Schülermaterial ist aufgebaut aus den sieben oben genannten Fotos, die allerdings auf das Format DIN A5 verkleinert wurden, und den Psalmwortkarten, die diesen Fotos – mittels Klarsichtfolien – zugeordnet werden (vgl. Fotos im Anhang S.XVII). Die Kartei enthält Sätze aus folgenden sieben Rubriken¹⁸⁸ (die Anzahlen unterscheiden sich von den bei Oberthür genannten):

1. Traurig und allein sein (8 Karten)
2. Angst haben und erschrocken sein (8 Karten)
3. Schmerzen haben (8 Karten)
4. Mutlos sein und sich nichts zutrauen (8 Karten)
5. Wütend sein und sich beklagen (8 Karten)
6. Zufrieden sein und sich anvertrauen (20 Karten)
7. Sich freuen und glücklich sein (20 Karten)

Jede Rubrik ist in einer eigenen Farbe gehalten; die Tatsache, dass es mehr Rubriken zu »negativen« Gefühlen gibt als zu »positiven« wird dadurch ausgeglichen, dass es zu den beiden »positiven« Überschriften jeweils mehr Karten gibt, so dass diese beiden Rubriken letztendlich die Hälfte aller Karten ausmachen.

¹⁸⁷ Rainer Oberthür/ Alois Mayer, Psalmwortkartei – In Bildworten der Bibel sich selbst entdecken, Heinsberg (Agentur Dieck) 1995

¹⁸⁸ vgl. Oberthür 1995a, S.84

4.1.5.2. Die Arbeitsblätter

Die Kopiervorlagen der Arbeitsblätter sind im Anhang (Seiten XVIII-XXII) abgedruckt. Dabei entsprechen die Vordrucke für die Geschichten und Bilder der Kinder dem Material Oberthürs. Das Arbeitsblatt zur Entstehung und Geschichte der Psalmen habe ich ebenfalls zum großen Teil im original Wortlaut übernommen. Auch bei der Gestaltung der Psalmtextblätter habe ich mich an die Vorlagen Oberthürs gehalten.

4.1.5.3. Das Plakat zur Geschichte der Psalmen

Das besagte Plakat habe ich nach den Anregungen Oberthürs mit Bildern (ähnlich denen auf dem Arbeitsblatt zur Entstehung und Geschichte der Psalmen) gestaltet. Um die mit Klebern versehenen Informationskarten wieder abmachen zu können, habe ich es ebenfalls foliert. Die verwendeten Bilder, Daten und Informationen zu den Psalmen habe ich Büchern von Westermann¹⁸⁹ und Seybold¹⁹⁰ entnommen. Speziell zur Entstehungszeit der Psalmen habe ich die „Einleitung ins Alte Testament“ von Erich Zenger¹⁹¹ hinzugezogen.

4.1.6. Die Schüler

Ich habe für meine Unterrichtseinheit eine vierte Klasse ausgewählt, die ich bereits vor einem Jahr im Rahmen eines Blockpraktikums kennen gelernt habe. Es erschien mir vorteilhaft, eine mir bereits bekannte Klasse auszuwählen - zumal ich mit der besagten Klasse sehr gut zurechtgekommen bin - da die Präsentation eigener Gedanken in Form von Bildern und Texten doch eine gewisse Vertrauensbasis zwischen Lehrer und Schülern erfordert.

Die Klasse 4b der Grundschule Wittlingen (bei Bad Urach) besteht aus 9 Mädchen und 7 Jungen, die alle auf dem Land aufwachsen und aus zwei verschiedenen Dörfern kommen. Es gibt keine Ausländerkinder in der Klasse, alle 16 Schüler nehmen am evangelischen Religionsunterricht teil. Lediglich ein Schüler hat bereits die dritte Klasse wiederholt, die anderen Kinder sind alle ungefähr im gleichen Alter. Für die Planung der Unterrichtseinheit war es für mich wichtig zu wissen, dass zwei Schülerinnen bereits unmittelbare Erfahrungen zum Thema Leid und Tod machen mussten – im einen Fall starb der Vater als das Mädchen vier Jahre alt war, das andere Kind verlor seinen Vater erst vor gut einem Jahr durch einen Unfall – und mir

¹⁸⁹ Claus Westermann, Ausgewählte Psalmen – Übersetzt und erklärt von Claus Westermann, Göttingen 1984

¹⁹⁰ Klaus Seybold, Die Psalmen – Eine Einführung, Stuttgart 1986

¹⁹¹ Erich Zenger u.a., Einleitung in das Alte Testament, Stuttgart³1995

ist bekannt, dass zwei der Kinder an Krankheiten leiden – in beiden Fällen schwerwiegende Nahrungsmittelallergien – die unmittelbar Einfluss auf deren Lebensgewohnheiten nehmen. Die Klasse hat sich vor ungefähr einem Vierteljahr im Religionsunterricht bereits mit dem Thema Sterben und Tod beschäftigt, es könnte auch deshalb sein, dass vermehrt Gedanken zu diesem Thema die Schüler beschäftigen.

Als ich vor einem Jahr in der Klasse zu Besuch war, hatte ich den Eindruck, dass ein sehr gutes soziales Klima zwischen den Schülern und auch der Lehrerin herrschte, ich gehe deshalb davon aus, dass die Kinder sowohl die verbalen als auch die schriftlichen oder zeichnerischen Äußerungen ihrer Mitschüler respektieren werden. Insgesamt bin ich überzeugt, dass der vertrauensvolle Umgang der Schüler untereinander beste Voraussetzung ist für eine doch unter Umständen etwas »heikle«, sehr persönliche Thematik, wie es die Arbeit mit der Psalmwortkartei teilweise ist oder zumindest werden kann.

Da ich die Klasse schon beobachten konnte, weiß ich, dass die Schüler sehr selbständig arbeiten können; sie sind es gewohnt, im Unterricht mitzudenken und ihre Gedanken zu äußern.

4.2. Konkrete Durchführung

Ich habe die geplante Unterrichtseinheit im Februar 2001 durchgeführt und möchte im Folgenden darüber berichten. Neben einer positiven Bilanz werde ich auch auf die Schwierigkeiten eingehen, die während des Unterrichts auftraten und außerdem überprüfen, inwieweit die Ziele, die der Bildungsplan für den Religionsunterricht der Grundschule setzt (vgl. Kapitel 2.2.4), mit dieser Einheit erreicht wurden.

4.2.1. Positive Bilanz

Wie bereits oben erwähnt, ist die Klasse 4b eine sehr selbständige Klasse, sowohl im Arbeiten als auch im Denken. Ich habe also damit gerechnet, dass die Schüler sich bereitwillig im Unterricht äußern würden. Trotzdem war ich erstaunt, wie sehr die Kinder sich auf das zum Teil doch sehr persönliche Thema einließen. Die Fülle von Ideen die in ihren Äußerungen, ihren Bildern und Geschichten enthalten waren, überraschte mich und bestätigte mir, dass ich mit diesem Thema die richtige Wahl getroffen hatte.

Zu Beginn der ersten Stunde sollten sich die Schüler zu verschiedenen Sätzen, die jeweils auf Karten im Stuhlkreis lagen, äußern. Ich hatte den Impuls gegeben, sich in jemanden hinein zu versetzen, der so spricht. Ich möchte hier einige Beispiele solcher Äußerungen festhalten:

- Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß
„Jemand ist verletzt – aber nicht wie ein Unfall, sondern seelisch“
„Jemand der ein zerbrochenes Herz hat“
„Jemand der etwas verloren hat, der traurig ist“
- Sie aber stehen da und schauen auf mich herab
„Vielleicht Gott ...“
„Jemand der gestorben ist schaut von oben herab“
„Jemand ist behindert und alle schauen auf ihn herab“
- Du bist Sonne und wärmst uns
„Einer ist traurig und eine anderer muntert ihn mit Worten auf“
„Jemand friert und die Sonne wärmt ihn“
„Jemand der wieder Hoffnung hat“
- Ich freue mich über dich, ich bin überglücklich und will dir singen
„Jemand der nach einer Krankheit wieder gesund ist“
„Vielleicht ist ein Kind geboren ...“
„Das hat auch etwas mit Hoffnung zu tun“

Ich vertrockne wie Heu

„Jemand der alt ist“

„Jemand hat Durst ...“

„Einer, der traurig ist“

- Willst du mich denn für immer vergessen?

„Vielleicht sagt man das zu früheren Freunden, die weggezogen sind“

„Vielleicht ist jemand gestorben“

„Wenn man sich nach einem Streit nicht mehr verträgt“

- Ich höre, wie viele über mich lästern

„Jemand ist Außenseiter in der Klasse“ (Bsp: Ausländerkinder, langsamere Schüler)

„Wenn man etwas nicht so gut kann, dann lachen einen die anderen aus“

„Wenn man sich gestritten hat, lästert man über andere“

Die Ähnlichkeit der Schüleräußerungen zu denen, die Oberthür von seinen Schülern dokumentiert hat¹⁹², ist verblüffend. Genau wie bei seinen Schülern finden sich hier Äußerungen, die eindeutig ein symbolisches Verständnis der Sätze belegen (Bsp: „Jemand der alt ist“), aber auch solche, denen wörtliches Verstehen zugrunde liegt (Bsp: „Jemand hat Durst ...“). Dies spiegelt sich auch in den Bildern der Kinder wieder, die später noch genauer betrachtet werden sollen.

In der zweiten Stunde habe ich dann wie geplant die ganze Psalmwortkartei eingeführt. Die Kinder haben sich zunächst im Stuhlkreis zu den von mir ausgelegten Fotos (Mädchen in verschiedenen Gemütslagen) geäußert. Sie fanden sehr viele Begriffe für die Bezeichnung des jeweiligen Gemütszustandes des abgebildeten Kindes. Erstaunlich war für mich, dass die meisten Schüler sehr abstrakt, in Adjektiven (z.B.: „wütend“, „froh“, „traurig“, usw.) formulierten. Ich hatte wohl eher damit gerechnet, dass die Schüler ähnlich der vorherigen Stunde Situationsbeispiele (z.B.: „vielleicht ist ihre Oma gestorben ...“) erläutern würden, dies war jedoch nur bei ganz wenigen Kindern so.

Die Verbindung zu den Psalmsätzen der letzten Stunde stellten die Schüler nicht wie bei Oberthür aus eigener Initiative her. Nachdem ich einen Impuls dahingehend setzte, war es für die Kinder jedoch ein leichtes, die Sätze aus dem Gedächtnis zu reproduzieren¹⁹³ und den Bildern zuzuordnen. Dabei waren wir uns schnell einig, dass es bei manchen Sätzen nicht nur eine Möglichkeit der Zuordnung gibt.

¹⁹² vgl. Oberthür 1995a, S.81-82

¹⁹³ vgl. Oberthür 1995a, S.86

Besonders auffällig war das bei dem Psalmwort „Du bist Sonne und wärmst uns“. Viele Kinder schrieben diese Aussage dem fröhlichen Kind zu, mit der Begründung, dass man sich normalerweise über die Sonne freue. Einige Schülerinnen waren aber der Meinung, dass dieser Satz dem traurigen Kind zugeordnet werden müsse, da es nur aus einer traurigen Situation heraus die »wärmende Sonne« brauche. Vielleicht dachten sie dabei auch an die Bilder, die sie zu diesem Satz angefertigt hatten (vgl. 4.3.1). Wir einigten uns darauf, dass man beide Möglichkeiten nacheinander denken kann (jemand ist traurig, erfährt dann die wärmende Sonne und kann wieder fröhlich[er] sein).

Aus Zeitgründen ließ ich die Schüler nicht selbst nach Überschriften für die Bilder und Sätze suchen, sondern beschränkte diesen Schritt auf die Zuordnung der vorbereiteten Überschriftenkarten zu den Bildern. Die Kinder wurden sich dabei schnell einig, sie hatten sich ja bei der Sammlung von Eindrücken schon passende Adjektive überlegt und fanden diese zum Teil auf den Karten wieder.

Nach einer kurzen Vorstellung der Psalmwortkartei und der Arbeitsblätter meinerseits, machten sich die Schüler an die Arbeit. Ich konnte beobachten, dass sie sich zum Großteil sehr schnell für eine der sieben Rubriken entschieden hatten, schwerer fiel es den Kindern, einen für sie anregenden Satz auszuwählen. Meines Erachtens lag dies jedoch nicht daran, dass die Psalmworte zu schwer zu verstehen sind, sondern eher an der Fülle der Möglichkeiten aus der gewählt werden konnte. Manche Kinder nahmen sich gleich zwei Karten mit an ihren Platz, konnten aber dann aus Zeitgründen nur eine davon bearbeiten.

Sehr schnell stellte ich fest, dass die Mehrzahl der Kinder sich für das Gestalten eines Bildes entschieden hatte, nur drei Schülerinnen entschieden sich für das Schreiben einer Geschichte.

Insgesamt wurde zu folgenden Sätzen gearbeitet:

- Warum hast du mich verlassen?
- Sie haben mir Füße gestellt. Sie haben eine Grube für mich gegraben.
- Meine Knochen fallen auseinander. Mein Herz ist wie Wachs, es schmilzt in meinem Körper.
- Ich bin so einsam und mir ist so elend.
- Hunde haben mich umzingelt, eine Bande von Übeltätern kreist mich ein. (2x)
- Ich bin wie ein Wurm, kein Mensch mehr, von den Leuten verspottet und verachtet.

- Ich bin ständig von Schmerzen geplagt. (2x)
- Vater und Mutter haben mich verlassen, du aber wirst mich aufnehmen. (2x)
- Mit dir kann ich Hindernisse überwinden, mit dir springe ich über Mauern.
- Zeige mir den Weg, den ich gehen soll. Ich lege mein Leben in deine Hand.
- Den Sack der Trauer nahmst du mir fort und gabst mir ein fröhliches Kleid.
- An dir kann ich mich freuen. Was mein Herz wünscht, wirst du mir geben. (2x)

Betrachtet man die ausgewählten Sätze genauer, stellt man fest, dass ein relativ ausgewogenes Verhältnis herrscht zwischen »negativen« und »positiven« Psalmworten. Es hat mich erstaunt, in welchem Maße die Schüler sich mit den »negativen« Worten identifizieren konnten. Auch wenn sie zum Teil keine eigenen Erfahrungen auf den Arbeitsblättern festhielten, bewiesen sie großes Einfühlungsvermögen gegenüber kranken oder traurigen Menschen. Für mich war dies ein deutliches Zeichen dafür, dass Piagets Egozentrismustheorie bei Schülern dieses Alters nicht mehr universal haltbar ist. Die Kinder sind sehr wohl fähig, sich in die Situation anderer Menschen hinein zu versetzen und sich in deren Lage einzufühlen.

Rainer Oberthür kritisiert aus seiner Erfahrung heraus die Stufenmodelle der Entwicklung, wie sie in Anlehnung an Piaget immer wieder aufgestellt wurden (vgl. Kap. 3.1.2). Vor allem die Aussage, dass Grundschul Kinder zu symbolischem Verstehen noch nicht in der Lage seien, wurde nach Oberthür in seinem Unterricht widerlegt. Im Rahmen der durchgeführten Unterrichtseinheit habe auch ich diese Erfahrung gemacht (vgl. dazu auch Kap. 4.3.1).

Der Eifer der Kinder hat mir gezeigt, dass die Beschäftigung mit diesen für die Schüler persönlich bedeutsamen Themen eine unheimliche Motivation für sie darstellt. Eine Schülerin bemerkte zum Beispiel am Ende der zweiten Stunde mit Bedauern, dass der Religionsunterricht zur Zeit so schnell vorbei sei. Da mehrere Kinder den Wunsch äußerten, weiterhin mit dem Material zu arbeiten, stellte ich die Psalmwortkartei auch über den Religionsunterricht hinaus zur Verfügung und bot den Schülern an, freiwillig eine Karte zu Hause zu bearbeiten.

Die dritte Stunde war dann sehr von mir als Lehrperson bestimmt. Nachdem ich anhand eines Plakats einige Informationen über die Psalmen an die Schüler weitergab, lasen wir zuerst Psalm 22. Die Schüler hatten trotz des vereinfachten

Textes noch einige Verständnisfragen, meist konnten Antworten jedoch im gemeinsamen Gespräch gefunden werden.

Sehr schnell stellte ein Schüler fest, dass die verschiedenen Äußerungen des Schreibers nicht ganz zueinander passten, und wir kamen relativ zügig darauf, dass er wohl einen Stimmungswandel durchgemacht haben musste. Dabei fielen sowohl die Begriffe „allein sein“, „traurig sein“ und „sich verlassen fühlen“, als auch „Vertrauen“ und „Glaube“. Besonders der Satz „Du hast mich in den Staub geworfen“ wurde von den Schülern als Vorwurf an Gott interpretiert. „Er fühlt sich im Stich gelassen“, wurde da zum Beispiel gesagt, oder „Gott hilft ihm nicht“. Interessant war es für mich, zu beobachten, dass keines der Kinder die Aktivität Gottes, die sich in diesem Satz eigentlich ausdrückt, erkannte. Als ich dann darauf hinwies, dass der Schreiber Gott sogar die Schuld gibt an seinem »Elend«, leuchtete das jedoch den meisten ein. Begeistert machten sich die Schüler dann auf die Suche nach solchen Sätzen des Psalms, zu denen sie bereits gearbeitet hatten.

Im Anschluss daran sahen wir uns dann Psalm 104 an und ich war überrascht, wie schnell die Schüler zum Vergleich der beiden Texte übergingen. Sie stellten fest, dass die Stimmung des Schreibers des 104. Psalms wohl eher positiv war und sehr schnell fiel dann auch das Wort „loben“. Die Kinder verstanden, dass das Lob an Gott gerichtet war und auf meine Frage, wofür er denn Gott lobe, fasste ein Mädchen sofort zusammen „für die Schöpfung“. Obwohl sie in dieser Stunde nicht so eigenproduktiv tätig werden durften, beteiligten die Schüler sich rege am gemeinsamen Gespräch. Oberthür beschreibt diesen Unterrichtsschritt in seinem Bericht nur kurz. Da er keine Schüleräußerungen anführt, ist hier kein ausführlicher Vergleich zwischen den Schülern beider Klassen möglich.

Die vierte Stunde war dann noch einmal ganz von kreativer, selbständiger Arbeit der Schüler geprägt. Nach einer kurzen Einführung machten sie sich daran, selbst »Psalmworte« zu schreiben. Manche fanden bis zu sechs Sätze, andere gestalteten lieber ein Bild zu einem ihrer ersten Sätze. Am Ende der Stunde suchten sich die Schüler denjenigen ihrer Sätze aus, der ihnen am besten gefiel, und stellten ihn im Stuhlkreis den anderen vor. Gemeinsam versuchten wir, die Sätze in eine der sieben Rubriken der Psalmwortkartei einzuordnen. Meist konnten wir uns schnell einigen, manche Sätze konnten jedoch verschieden interpretiert werden. So zum Beispiel der Vergleich „Ich fühle mich wie ein Fisch im Meer“. Während vor allem die Mädchen Begriffe nannten wie „Einsamkeit“, „Trauer“ und „verloren sein“, sahen die Jungen

den Fisch im Meer eher als ein Symbol für Freiheit und Freude. Der Schüler, der den Satz geschrieben hatte, bestätigte die Interpretation der männlichen Klassenkameraden. Auf die anderen Sätze möchte ich später gezielter eingehen (Kap. 4.3.3).

Ich schlug den Schülern vor, ähnlich wie bei Oberthür, ein Psalmenbuch zusammenzustellen, das dann für alle Kinder der Klasse zugänglich wäre. Sie waren einverstanden und ich bat sie darum, solche Arbeiten zu kennzeichnen, die sie nicht »veröffentlichen« wollten. Nur ein Schüler wollte eines seiner Bilder für sich behalten, alle anderen Arbeiten stellte ich in dem Psalmenbuch zusammen.

Für mich bot diese Unterrichtseinheit eine Fülle von neuen Erfahrungen. Ich war zum einen fasziniert, mit welchem Eifer die Schüler arbeiteten, wenn sie sich selbst einbringen konnten. Zum andere erstaunte mich, mit welchen Gedanken Kinder sich beschäftigen. Mir wurde klar, dass ich sie unterschätzt hatte, und ich denke, dass Kinder mit ihren Problemen wohl oft nicht ernst genommen werden. Jedenfalls hat mich die Tiefgründigkeit mancher ihrer Gedanken nachdenklich gemacht und es bestätigte sich für mich die Erfahrung Oberthürs, dass Kinder sich wirklich mit »großen Fragen« beschäftigen. Dass die Ergebnisse der Schüler oft denen bei Oberthür so ähnlich waren, zeigt für mich außerdem, dass Kinderfragen und -gedanken wohl tatsächlich häufig um die gleichen Themen kreisen.

Der durchgeführte Religionsunterricht war auch für mich immer spannend und meine Erwartungen wurden nicht enttäuscht. Während der ganzen Zeit gab es kaum Disziplinschwierigkeiten und ich hatte nie das Gefühl, dass ein Schüler sich langweilte. Obwohl sie natürlich wussten, dass ich ihre Ergebnisse im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit auswerten und auch zum Teil abdrucken wollte, hatte ich nie den Eindruck, dass die Kinder etwas mir zuliebe taten. Meistens waren sie ganz für sich und mit sich und ihrer Arbeit beschäftigt.

Nach dieser Erfahrung könnte ich mir sehr gut vorstellen, auch andere von Oberthür konzipierte Unterrichtseinheiten auszuprobieren. Der Zugang zur Bibel über einzelne, herausgenommene Worte und Sätze und der dadurch entstandene persönliche Bezug leuchtet mir sehr gut ein als eine Möglichkeit, wahre Korrelation umzusetzen. Worte der Bibel als Sprache für die Kinder anzubieten, war mir bisher als Umgangsweise mit der Bibel im Unterricht unbekannt. Umso mehr bin ich dankbar für die Erfahrung der letzten zwei Wochen.

4.2.2. Schwierigkeiten

Im Großen und Ganzen bin ich vom Verlauf der Unterrichtseinheit eher positiv überrascht. Eine Schwierigkeit, mit der ich allerdings gerechnet habe, war die Zeitknappheit. Während in der ersten Stunde die Schüler ihre Arbeiten in Ruhe fertigstellen konnten, mussten nach der zweiten Stunde viele ihr Werk unvollständig lassen. Sie wollten gerne eine weitere Stunde daran arbeiten, dafür war allerdings nur wenig Zeit. Sollte ich diese Unterrichtseinheit einmal in einer eigenen Klasse anbieten, würde ich wie Oberthür im Rahmen der Freiarbeit mehr Zeit zur Verfügung stellen.

Eine schwerwiegendere Schwierigkeit trat ebenfalls im Verlauf der zweiten Stunde auf. Im Anhang (S.XXIV) ist ein Bild zu sehen, das ein Junge während der ersten Stunde gemalt hatte (vgl. dazu auch Kapitel 4.3.1). Er stellt darin den Grabstein seines vor einigen Jahren verstorbenen Bruders dar. Dieser war damals nur wenige Wochen alt gewesen. Derselbe Junge suchte sich in der darauffolgenden Stunde den Satz aus: „Warum hast du mich verlassen?“ und wollte dazu eine (seine?) Geschichte aufschreiben. Nach einiger Zeit des Nachdenkens brach er jedoch in Tränen aus und strich den Satz auf seinem Arbeitsblatt durch. Die Erinnerung an den Tod des Bruders hatte ihn offensichtlich überwältigt. Obwohl die Klassenlehrerin und einige Mitschüler ihn trösteten, brauchte er lange um sich zu beruhigen. Es machte mich sehr nachdenklich, dass dieser Satz, verbunden mit dem Arbeitsauftrag, dieses Kind so sehr hatte treffen können. Ich habe mir sehr lange überlegt, ob dies nicht ein Argument gegen diese offene Art des Religionsunterrichts ist. Darf Unterricht so persönlich werden, dass Schüler derart unvermittelt mit ihren Erinnerungen und Gedanken konfrontiert werden?

Ich habe für mich noch keine endgültige Antwort auf diese Frage gefunden. Es ist für diesen Jungen unumgänglich, dieses Ereignis zu verarbeiten und ich bewerte es eher positiv, wenn Schule – zum Beispiel im Religionsunterricht – dafür Raum bietet. Ich denke aber, dass es auf jeden Fall Pflicht eines solch offenen Religionsunterrichts ist, die Kinder bei der Verarbeitung ihrer Erlebnisse zu unterstützen. Hier besteht meines Erachtens die Gefahr dieser Offenheit. Oft wird es nicht möglich sein, alle Erfahrungen der Kinder aufzuarbeiten und sie werden ein Stück weit allein gelassen mit der Bewältigung von Problemen und Erinnerungen. Es ist Aufgabe des Lehrers zu erkennen, wann ein Schüler damit überfordert ist.

Einen ersten Schritt hin zu vertrauensvoller Unterstützung haben in dem beschriebenen Fall die Schüler selbst getan. Einfühlsame, tröstende Worte hatten die Kinder da mehr als ich. Sie haben den Jungen nicht ausgelacht, sondern ihn mit seiner Trauer ernst genommen und mit Zuwendung reagiert. Ich hoffe, dass dieses Gefühl des Angenommen-seins ihm schon ein Stück weit geholfen hat.

Aufgrund dieses Ereignisses habe ich erwogen, den Psalm 22 nicht zu lesen, da er mit dem von dem Jungen ausgewählten Satz beginnt und ich ihn nicht noch einmal mit seinen Erinnerungen konfrontieren wollte. Letztlich habe ich mich dann doch dafür entschieden, weil ich denke, dass die inhaltliche Struktur des Psalms eine Perspektive zur Verarbeitung des Geschehenen anbieten kann. Der Schreiber, der zu Beginn des Psalms klagt „Warum hast du mich verlassen?“, erinnert sich an das, was Gott bereits Gutes für ihn getan hat („Von Anfang an warst du bei mir“). Nach erneuter Klage wendet sich seine Stimmung plötzlich. Er vertraut auf die Stärke Gottes und bittet um dessen Hilfe. Er wird nicht enttäuscht: „Du hast mich erhört“. Die Klage verwandelt sich in Freude und Dankbarkeit.

Es wäre nun natürlich zu hoch gegriffen, wenn man erwarten würde, mit einem einzigen Psalm Trauer in Freude umwandeln zu können. Aber ich denke doch, dass die Schüler am Beispiel dieses Psalmdichters sehen können, dass man sich trotz »beklagenswerten« Umständen bei Gott geborgen fühlen kann. Auch darin, dass er sich an Gottes Gegenwart erinnert und auf seine Hilfe hofft, kann der Schreiber des Psalms 22 den Schülern Vorbild sein.

Nachdem ich noch einmal Rücksprache mit der Klassenlehrerin gehalten hatte und sie annahm, dass ich nicht mit Schwierigkeiten zu rechnen hätte, las ich in der dritten Stunde die Psalmen 22 und 104 mit den Schülern durch. Bei der anschließenden Besprechung war es gerade der oben genannte Junge, der auf den Sinneswandel des Schreibers von Psalm 22 aufmerksam machte. Selbst als wir ausdrücklich auf diesen ersten Satz „Warum hast du mich verlassen?“ zu sprechen kamen, zeigte er keine auffällige Reaktion. Auch im weiteren Verlauf der Einheit schaffte er es, sich nicht zuviel zuzumuten. Wie ich von der Klassenlehrerin erfahren konnte, hatte er sich absichtlich vorgenommen, „beim nächsten Mal keinen so problematischen Satz“ mehr auszusuchen. Vielleicht hat er durch das Geschehene erfahren, dass auch er selbst behutsam mit seiner Trauer umgehen muss, und ich denke, dass er sich nicht durch das Verhalten anderer gezwungen sah, diese zu unterdrücken.

4.2.3. Bewertung der Unterrichtseinheit anhand des Bildungsplans

In Kapitel 2.2.4 habe ich dargelegt, welche Aufgaben der Bildungsplan¹⁹⁴ an den Religionsunterricht stellt. Nach der eigenen Erprobung eines Unterrichtsvorschlags von Rainer Oberthür kann ich nun zumindest für diese eine Unterrichtseinheit überprüfen, inwiefern sein Konzept die Forderungen des Bildungsplans erfüllt oder nicht.

Das derzeit wegweisende Modell für den Religionsunterricht, die Korrelation, meint ein wechselseitiges aufeinander Einwirken von Schülern und christlichen Glaubensinhalten. Einerseits stehen also die Schüler mit ihren Problemen, Fragen, Ängsten, usw. im Mittelpunkt, andererseits werden biblische Inhalte und christliche Glaubensstraditionen im Unterricht vermittelt. Der Bildungsplan fordert für den Umgang mit den Schülern, dass man sie mit ihren Sorgen und Fragen ernst nimmt, um die Kinder in ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten zu fördern. Sie sollen zur Selbständigkeit in Denken und Handeln erzogen werden, dazu gehört auch das Hinterfragen von Glaubensinhalten. Ebenso sollen Lebenserfahrungen der Schüler thematisiert und die „religiöse Sprachfähigkeit“ der Kinder gefördert werden.¹⁹⁵

In altersgemäßer Art und Weise werden die Schüler außerdem mit der biblischen Botschaft bekannt gemacht. Hier ist eindeutig gefordert, dass Identifikationsmöglichkeiten für die Schüler angeboten werden. Die Bibel als Hilfe bei der Suche nach Sinn und Orientierung für das eigene Leben anzubieten, das ist Aufgabe des Religionsunterrichts. Bei der durchgeführten Unterrichtseinheit sehe ich viele dieser Aufgaben und Forderungen als erfüllt an:

Die Unterrichtsstunden waren meist von der Eigentätigkeit der Schüler geprägt, und die Ergebnisse zeigen, dass sie sich sehr individuell und persönlich in das Unterrichtsgeschehen mit einbringen konnten. Sie konnten sich nach den eigenen Interessen Schwerpunkte selbst setzen und waren nicht auf ein bestimmtes Thema festgelegt.

Jedes Kind brachte eigene Gedanken oder Erfahrungen mit, die sich oft im gemeinsamen Gespräch offenbarten. Dabei motivierte es die Schüler, dass ihre Gedanken ernst genommen wurden und wichtig waren.

Mit der Bibel wurden die Schüler wissentlich erst in der dritten Stunde konfrontiert. Vorher hatten sie zwar mit Sätzen der Bibel gearbeitet, sie wussten aber nichts von

¹⁹⁴ Bildungsplan für die Grundschule 1994

¹⁹⁵ vgl. Bildungsplan 1994, S. 15f.

deren Herkunft. Dadurch und durch die Art und Weise des Arbeitens mit den Sätzen, konnten die Kinder sich zuerst mit manchen der Sätze identifizieren; sie haben sich in den Psalmworten wiederentdecken können. Der persönliche Bezug zu Teilen der biblischen Botschaft erleichterte und bereicherte das Gespräch über ganze Psalmen, denen die Schüler dann aufgeschlossener gegenüber standen. Mit der Tatsache, dass die Kinder in den Psalmworten eine Sprache für eigene Gefühle und Gedanken gefunden haben, und das zeigte sich deutlich in den »Psalmworten« der Schüler, ist eine weitere Forderung des Bildungsplans erfüllt.

Der Unterricht der letzten zwei Wochen hat mir gezeigt, dass die Probleme und Fragen der Kinder nicht unbedingt am Anfang einer Unterrichtseinheit stehen müssen, um persönliche Interessen und Erfahrungen der Schüler in den Unterricht einbeziehen zu können. Vielmehr wurden die Schüler durch die Worte der Bibel erst zum Nachdenken angeregt. Die Tatsache, dass in der Bibel Menschen zu Wort kommen, die zum Teil dieselben Gefühle hatten wie die Kinder, machte den Schülern den Zugang zur Bibel leichter. Diese Menschen hatten auch Leid zu ertragen, hatten manchmal Zweifel an der Nähe oder gar Existenz Gottes und ich denke, dass dies für die Schüler ein Anreiz sein kann, Hilfen und Lösungen für ihre Probleme mit den Figuren der Bibel zu suchen. Die Anfragen mancher Psalmdichter an die Wirklichkeit oder das Handeln Gottes zeigte den Schülern, dass auch solche ernsten Zweifel in der Bibel und vor Gott legitim sind.

Ich denke, dass die durchgeführte Unterrichtseinheit zum einen die Schüler mit ihren Problemen ernst genommen hat, zum anderen aber auch die Bibel etwas näher an die Lebenswirklichkeit der Schüler heran gebracht hat. Die Kinder bekamen dadurch, dass sie sich mit Worten der Bibel identifizieren konnten, einen persönlichen Zugang zu diesem Buch.

Vielleicht hat dieser Unterricht keine biblischen Lösungen für bestimmte Probleme angeboten und keine Antworten gegeben auf wichtige Fragen (das kann er überhaupt nicht endgültig). Er hat jedoch gezeigt, dass diese Fragen und Probleme in der Bibel Platz haben und dass man sie auch an Gott stellen darf.

4.3. Analyse der Ergebnisse

4.3.1. Die Bilder

Die Hälfte der Bilder sind während der ersten Unterrichtsstunde entstanden. Die Schüler hatten also für die Überschrift ihrer Bilder die Wahl zwischen den sieben verschiedenen Psalmsätzen, die im Stuhlkreis vorgestellt wurden. Da im gemeinsamen Gespräch über die Sätze bereits viele Interpretationsmöglichkeiten gesammelt worden waren, hatten die Schüler sich nachher schnell für einen der Sätze entschieden. Nach Absprache mit den Schülern ließ ich während der Einzelarbeit im Hintergrund leise Musik laufen.

Ich konnte die Religionsstunde zeitlich etwas verlängern, und so hatten die Kinder 30 Minuten Zeit, um ihr Bild und die Erklärung dazu anzufertigen. Manche wollten gerne noch ein Bild zu einem zweiten Satz malen und die meisten Schüler arbeiteten die Fünf-Minuten-Pause durch. Wie sehr die meisten Schüler sich auf die Thematik einließen, wurde mir bei der Durchsicht der Ergebnisse bewusst. Viele der Kinder brachten ganz persönliche Erfahrungen und Gedanken zum Ausdruck. Die meisten scheuten sich trotzdem nicht, ihre Bilder der Klasse vorzustellen.

Wie schon die Äußerungen der Schüler gezeigt haben, so wird auch an den Bildern der Kinder deutlich, dass die meisten von ihnen sehr gut in der Lage sind, die Sätze symbolisch auszudeuten. Zum Beispiel malte eine Schülerin eine Person am Krankenbett eines anderen Menschen und verglich ihn mit der wärmenden Sonne (vgl. Anhang S.XXIII). Hier ist übrigens die Ähnlichkeit zu einem Bild einer Schülerin von Oberthür auffallend, die zu dem gleichen Satz „Du bist Sonne und wärmst uns“ eine fast identische Situation darstellte¹⁹⁶. Ein anderes Kind erfasste den Satz „Willst du mich denn für immer vergessen?“ als ein Symbol für Trauer und malte den Grabstein seines vor Jahren kurz nach der Geburt gestorbenen Bruders (vgl. Anhang S.XXIV, der Kopierer hat leider die Schrift auf der Rückseite des Originals mit abgelichtet). Wie sehr den Jungen dieses traurige Ereignis noch immer beschäftigt, wurde mir klar, als ich feststellte, dass er damals erst fünf Jahre alt war, und er sich das Datum sowohl des Geburts- als auch des Todestages des Bruders auswendig gemerkt hatte.

Es gab aber durchaus auch solche Schüler, die manche Sätze sehr wörtlich in ihre Bilder übernommen haben. So malte ein Junge zu dem Satz „Ich vertrockne wie

¹⁹⁶ vgl. Oberthür 1995a, S.90

Heu“ einen Mann in der Wüste, der Durst hat und nicht an das Wasser herankommt das er braucht (vgl. Anhang S.XXV). Eine Schülerin legt die Worte „Ich höre, wie sie [viele] über mich lästern“ einem Mädchen in den Mund, das von den anderen ausgeschlossen wird (vgl. Anhang S.XXVI).

Auch die zweifachen Ausdeutungen, wie sie bei Oberthür beschrieben sind, kommen in der Klasse vor. Beispielfhaft kann hier das Bild eines Jungen genannt werden, der zu dem Satz „Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß“ zum einen einen zerbrochenen Krug malt, und zum anderen einen Menschen, dessen Körper und Herz zerbrochen sind (vgl. Anhang S.XXVII). Obwohl sie nicht nebeneinander saßen, hatte ein weiterer Schüler eine ganz ähnliche Idee (vgl. Anhang S.XXVIII). Ich denke, seine Erklärung spricht für sich.

Interessant sind für mich auch die Bilder, die in der zweiten Stunde angefertigt wurden. Zu dem Satz „Meine Knochen fallen auseinander. Mein Herz ist wie Wachs, es schmilzt mir im Körper“ malte ein Mädchen einen krebserkrankten Menschen, der ganz allein und ohne Hintergrund im Bild steht (vgl. Anhang S.XXIX). Mir fiel auf, dass der Kranke keine Haare mehr hat; vielleicht kennt das Mädchen diese Folge der Chemotherapie aus dem Verwandten- oder Bekanntenkreis. Die Auswahl dieses Satzes und die Assoziation mit der Krankheit Krebs zeugen von starkem Einfühlungsvermögen dieser Schülerin.

Auf eine ganz aktuelle Situation bezog ein anderes Mädchen den Satz „Zeige mir den Weg, den ich gehen soll. Ich lege mein Leben in deine Hand“ (vgl. Anhang S.XXX). Offensichtlich fällt es ihr nicht ganz leicht, sich für eine der drei weiterführenden Schulen zu entscheiden. Dass sie dabei Gottes Hilfe annimmt, wird aus ihrer Erklärung deutlich. Vermutlich ist sie der Ansicht, dass Gott durch ihr eigenes Herz zu ihr spricht. Ich nehme an, dass diese Schülerin sich über das Reden Gottes schon Gedanken gemacht hat. Die Stimme Gottes wird in den Geschichten der Bibel oft so geschildert, dass man sie sich durchaus als akustisch hörbare Stimme vorstellen kann (zum Beispiel einige Verheißungen an Abraham). Angesichts dessen ist der Gedanke der Schülerin, dass Gott einem »ins Herz« spricht, meiner Meinung nach ein Zeichen dafür, dass sie ihren Glauben schon sehr weit reflektiert hat und sich längst über ein mythisch-wörtliches Verständnis hinaus Gedanken gemacht hat.

Ein Junge hat zu dem Satz „Ich bin ständig von Schmerzen geplagt“ das Bild eines Verletzten im Krankenhaus gemalt (vgl. Anhang S.XXXI). Bezeichnend finde ich hier

zum einen das schmerzverzerrte Gesicht des Kranken, und zum anderen die Doppeldeutigkeit der Erklärung. Zunächst bleibt diese unvollständig, aufgrund der Äußerungen des Schülers während der Stunde nehme ich jedoch an, dass seiner Ansicht nach der Mann von der Brücke gesprungen, nicht gefallen war. Ist dem so, dann hat der Schüler zwar im Bild nur die körperlichen Schmerzen des Verletzten festgehalten, er bedenkt aber in seiner Erklärung außerdem die seelischen Schmerzen, die letztlich sogar zum Selbstmordversuch geführt haben.

Wie weit Kinder denken und wie kompliziert ihre Gedanken manchmal sind, ist mir an den Bildern zweier Schülerinnen erneut klar geworden. Die beiden hatten sich zusammen den Satz ausgesucht „Vater und Mutter haben mich verlassen, du aber wirst mich aufnehmen“. Da ihre Bilder fast identisch sind und sie die Erklärung dazu gemeinsam formuliert haben, nehme ich nur ein Exemplar in meine Arbeit auf (Anhang S.XXXII). Zum ersten wunderte mich, dass die Mädchen sich zwar für die »positive« Rubrik „Angenommen sein und vertrauen“ entschieden hatten, dann aber das Bild einer völlig »negativen« Situation malten. Sie fragten mehrmals während der Stunde nach, wie sie den Autounfall möglichst schlimm darstellen könnten, die Situation des zurück gebliebenen Kindes sollte so ausweglos wie irgend möglich erscheinen. Ob sie damit die Bedeutung Gottes für dieses Kind steigern wollten, weiß ich nicht, ich kann es nur vermuten. Der zweite Aspekt, der mich an der Darstellung der Schülerinnen wunderte ist der, dass Gott nicht etwa die gestorbenen Eltern des Kindes (z.B. »im Himmel«) aufnimmt, sondern das Kind selbst. Der Satz legt diese Erklärung zwar nahe, trotzdem erstaunte es mich, dass die Mädchen das besagte Psalmwort für diese Situation als passend empfanden. Obwohl Kinder bestimmt oft hören, verstorbene Menschen seien »bei Gott« oder »im Himmel« (z.B. die Großeltern), haben die Schülerinnen erkannt, dass es auch oder vielleicht gerade für den »verlassenen« Jungen wichtig ist, zu jemandem zu gehören. Offensichtlich können sich die Mädchen in die Situation dieses Jungen gut hineinversetzen. Ich könnte mir auch vorstellen, dass es für viele Kinder eine der schlimmsten Ängste ist, ihre Eltern zu verlieren und alleine da zu stehen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bilder, die nicht ein eigenes Problem des jeweiligen Schülers verdeutlichen, von großem Einfühlungsvermögen der Kinder zeugen. Gerade die »negativen« Sätze schienen die Schüler zu faszinieren. Sie wendeten diese auf menschliche Schicksale wie zum Beispiel Krankheiten oder

Verlust eines lieben Menschen an und zeigten dadurch, dass sie sich ihre Gedanken zu diesen Themen bereits gemacht haben.

Ich habe im Anhang (ab S.XXXVII) noch einige Bilder aufgenommen, sozusagen als weitere Eindrücke von dem, was die Schüler beschäftigte. Aus Platzgründen kann ich sie nicht mehr eigens erläutern, die Erklärungen der Schüler sprechen jedoch für sich.

4.3.2. Die Geschichten

Die Schüler der Klasse 4b bevorzugten offenbar das bildnerische Gestalten gegenüber dem Schreiben von Geschichten. Aus diesem Grund sind nur drei Geschichten entstanden – alle von Mädchen geschrieben – und zwei davon möchte ich in diese Arbeit aufnehmen.

Eine Schülerin schrieb zu dem Psalmwort „Mit dir kann ich Hindernisse überwinden. Mit dir springe ich über Mauern“ (vgl. Anhang S.XXXIII f, leider ist auf der Kopie die Überschrift nicht lesbar). Den Satz, der im Psalm an Gott gerichtet ist, wendet sie ganz konkret auf die Beziehung zu ihrer besten Freundin an. Doch die Erkenntnis, dass auf die Freundin Verlass ist, ist nicht einfach so da, sondern sie gewinnt sie aus diesem Ereignis mit dem angsteinflößenden Hund. Es wäre nun interessant zu wissen, ob die Schülerin die ausgedrückte Einstellung auch Gott gegenüber für möglich halten würde und was für sie eventuell Beweis dieser »Verlässlichkeit Gottes« sein könnte.

Für mich ist durch diese Geschichte jedenfalls eindrucksvoll deutlich geworden, dass es Kindern im Bezug zu ihren Freunden nicht nur um Spielgefährten geht, mit denen man die Zeit vertreibt, sondern dass es bereits in diesem Alter auf Verlässlichkeit und Vertrauen zueinander ankommt.

Ebenfalls sehr wörtlich umgesetzt hat eine Schülerin den Satz „Sie haben mir Füße gestellt. Sie haben eine Grube für mich gegraben“ (vgl. Anhang S.XXXV). Im ersten Augenblick war ich erstaunt über diese Geschichte, da die »Autorin« überhaupt nicht dick ist und auch sonst in der Klasse nicht ausgeschlossen wird. Trotzdem schien diese Thematik sie sehr zu beschäftigen. Auffällig ist, dass sie zwar die ganze Geschichte aus der Erzählerperspektive dritte Person singular schreibt, dann aber in Zeile sechs plötzlich und nur einmal in die erste Person singular springt. Vielleicht hat sie doch schon Ähnliches erlebt und kleidet eigene Erfahrungen lediglich in einen anderen Zusammenhang ein.

Das Ende der Geschichte ist meines Erachtens auch sehr bezeichnend. Ich nehme an, dass die Schülerin ein Happy-End haben wollte; allerdings schreibt sie am Schluss nichts darüber, dass Bärbel jetzt glücklich wäre oder ähnliches. Wahrscheinlich ist für sie das Problem in dem Moment gelöst, als Bärbel nicht mehr allein ist und gleichzeitig jemanden hat, der in der gleichen Situation ist wie sie. Für die Schülerin ist es offenbar nicht genug, dass jemand zu Bärbel hält, es ist wichtig, dass dieser Junge Bärbel und ihre Probleme auch versteht und ihre Trauer oder Enttäuschung nachempfinden kann.

4.3.3. Eigene Psalmworte der Kinder

Als ich die Ergebnisse der vierten Stunde noch einmal durchsah, stellte ich mit Erstaunen fest, dass ich 48 Sätze von den Schülern erhalten hatte. Ich möchte hier deshalb nicht alle nennen, sondern nur eine beispielhafte Auswahl anführen. Zum Teil habe ich Bemerkungen dazu gefügt:

- **Sätze, die die eigene Person mit Tieren vergleichen**

„Ich fühle mich wie ein Fisch im Meer“

„Ich fühle mich wie ein Schmetterling ohne Flügel“

„Ich bin wie ein Frosch, der nass und klitschig ist“

„Ich fühle mich so frei wie ein Wildpferd, das am Strand entlang galoppiert“

(Hier wird die Freiheit nicht nur symbolisiert, sondern explizit genannt)

„Ich fühle mich so frei wie ein Vogel“

„Ich bin so traurig wie ein gefangenes Tier“

„Ich jaulte wie ein Hund, wenn man vielleicht etwas hat“

(Dieser Schüler konnte nicht richtig trennen zwischen der Situation, auf die er sich bezog und dem Bild, das er dafür verwenden wollte)

„Ich bin wie ein Schaf, das fröhlich ist“

(Die Schülerin schreibt dem Symbol das Gefühl zu, das sie ausdrücken wollte)

- **Sätze, die die eigene Person mit verschiedenen anderen Dingen vergleichen**

„Ich fühle mich wie ein Baum ohne Rinde und Blätter“

„Ich bin so traurig wie tausende Menschen zusammen“

(Das ist eigentlich kein Bild)

„Ich bin wie ein Riese und habe alles, nur keine Freunde“

„Ich bin wie ein Taschentuch und jeder schnäuzt in mich hinein“

„Ich bin wie ein altes Brett, ganz morsch, mein Saft ist ausgetrocknet“
„Ich bin wie ein Orkan, der alles zerstört“
„Ich bin wie eine Woche, die schnell vergeht“
„Ich bin die dunkle Nacht und suche schnell helles Licht“
„Ich bin wie ein riesiger Stern ohne Nacht“
„Ich bin wie ein Baum, der keinen Schatten wirft“

▪ **Sätze, die an jemand anders (zum Teil explizit an Gott) gerichtet sind**

„Ich spüre, wie du mich beschützt“
„Mein Herz ist zerbrochen, weil du mich verlassen hast“
„Ich bin tot, ich lebe nicht mehr, ich bin verlassen und allein. Niemand kann mir helfen. Gott hilf mir!“
„Du bist ein Brunnen für mich, bei dem ich Wasser schöpfen kann“
„Du tröstest mich in Nöten, in Trauer, oder wenn ich verletzt bin“
„Ich bin eine Lunge, die nicht mehr atmen kann, bin wie ein Herz, das nicht mehr schlägt, doch dann bist du gekommen, du hilfst mir, du bist Gott.“

Aus den Sätzen wird deutlich, dass einige Schüler noch nicht in der Lage sind, zwischen Symbol und symbolisiertem Gefühl zu trennen. Ich konnte aus anderen Arbeiten feststellen, dass diese Schüler zwar mit der Formulierung solcher Sätze Schwierigkeiten haben, dass sie aber sehr wohl in der Lage sind, vorgegebene Sätze auch symbolisch zu verstehen. Oft enthalten die Sätze der Kinder sowohl eine wörtliche Beschreibung, als auch ein Bild das Symbolfunktion hat, so zum Beispiel der Vergleich: „Ich bin so jung wie ein treibender Fluss und so froh wie ein singender Vogel“. Obwohl der treibende Fluss für Jugend und der singende Vogel für Fröhlichkeit stehen, nennt der Schüler zusätzlich die Adjektive.

Auffällig war mir auch, dass gut zwei Drittel aller Sätze negative Gefühle ausdrücken. Obwohl ich die meisten Schüler der Klasse 4b als fröhliche Kinder beschreiben würde, scheint es sie doch sehr zu beschäftigen, dass es auf der Welt so viel Leid, verursacht durch Tod und Krankheit, gibt. Auch sie selbst leiden vielleicht oft mehr unter dem Leistungsdruck in der Schule oder unter Gefühlen des Verlassen- oder Schwachseins, als Erwachsene es annehmen würden. Vielleicht waren die Schüler auch einfach nur so fasziniert von der Ausdrucksstärke der »negativen« Psalmsätze,

dass sie gerne selber solche Sätze schreiben wollten. Ich denke, dass zumindest einige Kinder wirklich ihre eigenen Gefühle ausdrückten.

Es ist meines Erachtens wichtig, dass dieser Unterrichtsschritt am Ende einer solchen Einheit gemacht wird. Die Schüler haben sich in den Psalmsätzen zumindest zum Teil wiederfinden und entdecken können. Sie haben eine Sprache für ihre Gefühle kennen gelernt. Jetzt war es für sie wichtig, diese Ausdrucksmöglichkeit für sich selbst auszuprobieren. Die Fülle der geschriebenen Sätze bestätigt meine Einschätzung.

Wie auch Rainer Oberthür¹⁹⁷ konnte ich viel Neues erfahren über die Erfahrungen und das Denken der Schüler. Ich denke, dass die Schüler sich in den Bildworten der Psalmen wirklich selbst entdecken konnten. Durch das, was sie zu den Sätzen malten oder schrieben und durch ihre eigenen »Psalmworte« gaben sie mir Einblick in ihre Gedanken. Die Offenheit der Schüler mir und den Mitschülern gegenüber lässt mich annehmen, dass die Kinder diese Möglichkeit, ihre Gedanken zu äußern, gerne nutzten. Die Motivation, die dadurch entstand, dass während der gesamten Unterrichtseinheit wirklich die Kinder selbst, mit ihren persönlichen Erfahrungen und Gedanken gefragt waren, zeigte sich deutlich in der Fülle der gesammelten Ergebnisse.

¹⁹⁷ vgl. Oberthür 1995a, S.88

Nachwort

Während der ganzen Zeit der Beschäftigung mit dem Thema Kinderfragen habe ich mir über »herkömmlichen« Religionsunterricht, wie ich ihn als Schülerin erlebte und ihn selbst schon gehalten habe, Gedanken gemacht. Mit »herkömmlich« beziehe ich mich auf den Religionsunterricht, der – trotz Korrelation – immer noch sehr von den Inhalten ausgeht; der zwar die Lebenswirklichkeit der Schüler einzubeziehen versucht, aber den Kindern kaum die Möglichkeit lässt, sich an der Planung und Gestaltung von Unterricht zu beteiligen. Ich meine aber, dass die Idee des schülerzentrierten Unterrichts, der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung der Schüler fördert, auch für den Religionsunterricht an Bedeutung gewinnen sollte. Denn eines ist mir während der Bearbeitung des Themas klar geworden: zuviel themenzentrierter Unterricht macht aus den Schülern bloße »Wissenskonsumenten«, die fertige Antworten auswendig lernen, anstatt eigene Fragen zu stellen. Ich erachte es jedoch für sehr wichtig, dass Schule den Kindern Raum bietet, ihre Fragen zu äußern und sie anregt, durch selbständiges Nachdenken und Anwenden des eigenen Wissens Lösungen zu suchen. Dabei hat der Religionsunterricht die Chance, den Kindern – auch oder gerade aus christlicher Perspektive – Wege zu zeigen, die Antwort geben auf ihre Fragen. Selbst wenn dies oft nur vorläufige Antworten sein mögen, die vielleicht nur noch mehr neue Fragen aufwerfen, so erfahren die Kinder doch sich selbst in ihrer Möglichkeit, durch eigenständiges Denken oder im Gespräch mit anderen Menschen, Lösungen für ihre Probleme zu finden. Die Bibel – deren Figuren oft die gleichen Erfahrungen gemacht haben wie die Kinder – und die christliche Glaubensstradition können den Schülern Orientierung geben, indem sie Lösungsmöglichkeiten aufzeigen. Sie können aber auch anregen zum Weiterfragen und -nachdenken.

Bezieht der Lehrer die Gedanken und Anregungen der Schüler mit in den Unterricht ein, dann kann er von einem reichhaltigen Erfahrungsschatz profitieren und die Schüler werden einen viel persönlicheren Zugang zu einem Thema finden.

Während im ersten Teil der Arbeit vor allem die Kinderfragen im Mittelpunkt der Ausführungen standen, so sind mir während der Arbeit an den letzten zwei Kapiteln die Gedanken der Kinder (ihre eigenen Antwortversuche) immer wichtiger geworden. Sie machen noch viel mehr als die Fragen deutlich, worüber Kinder nachdenken. Ich war bei der Lektüre und während der Durchführung der Unterrichtseinheit nicht selten

erstaunt, wie tiefgründig die Gedanken der Kinder sein können. Es sind mir viele Fragen begegnet, die ich selbst noch nie gestellt habe, viele Dinge wurden durchdacht, die mir als selbstverständlich erschienen. Mir ist ganz neu bewusst geworden, wie wertvoll doch die Gedanken von Kindern sein können, und ich denke, dass ich in Zukunft so manche schnelle »Lehrerantwort« ersetzen werde durch ein »Zurückgeben« der Frage an die Schüler.

Ich danke ganz herzlich Herrn Rothgangel und Herrn Thaidigsmann, die mich während der letzten Monate mit Rat und Tat unterstützt haben.

Ein Dankeschön gilt auch all denen aus meinem persönlichen Umfeld, die auf verschiedenste Weise zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Ganz besonders möchte ich mich bei den Schülern und der Lehrerin der Klasse 4b der Grundschule Wittlingen bedanken, die mich wieder einmal herzlich aufgenommen haben. Dank ihnen habe ich wertvolle Erfahrungen gemacht.

Abschließend möchte ich dem danken, der mir all diese Menschen zur Seite gestellt hat, »Mister« Gott. Und ich will diesen Dank ausdrücken mit den letzten Worten, die Anna¹⁹⁸ in ihrem kurzen Leben aufgeschrieben hat:

„...drum dank ich dir schön für uns alle...“

¹⁹⁸ Fynn 2000, S.120

Literaturverzeichnis

1. Bücher

- **Baldermann, Ingo:**
Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen,
Neukirchen-Vlyun ⁴1993
- **Bodenheimer, Aron Ronald:**
Warum? Von der Obszönität des Fragens, Stuttgart ²1985
- **Freese, Hans-Ludwig:**
Kinder sind Philosophen, Weinheim/ Berlin 1989
- **Fynn:**
Anna schreibt an Mister Gott, München 2000
- **Gerstenberger, Erhard / Jutzler, Konrad / Boecker, Hans Jochen:**
Psalmen – In der Sprache unserer Zeit, Köln/Zürich ²1976
- **Halbfas, Hubertus:**
Religionsunterricht in der Grundschule – Lehrerhandbuch 3, Düsseldorf ³1990
- **Krenz, Armin:**
Kinderfragen gehen tiefer – Hören und verstehen, was sich hinter
Kinderfragen verbirgt, Freiburg i.B. 1995
- **Nickel, Horst / Schmidt-Denter, Ulrich:**
Vom Kleinkind zum Schulkind, München 1995
- **Niehl, Franz Wendel / Thömmes, Arthur:**
212 Methoden für den Religionsunterricht, München 1998

- **Oberthür, Rainer** [1998]:
Kinder fragen nach Leid und Gott – Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998
- **Oberthür, Rainer** [1995a]:
Kinder und die großen Fragen – Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995
- **Oerter, Rolf / Montada, Leo**:
Entwicklungspsychologie, München/ Wien/ Baltimore 1982
- **Piaget, Jean/ Inhelder, Bärbel**:
Die Psychologie des Kindes, Olten ²1973
- **Piaget, Jean**:
Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf 1972
- **Ritz-Fröhlich, Gertrud**:
Kinderfragen im Unterricht, Bad Heilbrunn/ Obb. 1992
- **Schröder, Hartwig**:
Theorie und Praxis der Erziehung – Herausforderung an die Schule, München 1995
- **Seybold, Klaus**:
Die Psalmen – Eine Einführung, Stuttgart 1986
- **Wagner, Myriam**:
Kinderfragen – ihre pädagogische und didaktische Bedeutung für den Grundschulunterricht, Wissenschaftliche Hausarbeit an der PH Weingarten, 1996
- **Westermann, Claus**:
Ausgewählte Psalmen – Übersetzt und erklärt von Claus Westermann,

Göttingen 1984

- **Zenger, Erich u.a.:**
Einleitung in das Alte Testament, Stuttgart ³1995
- **Zoller, Eva:**
Die kleinen Philosophen – Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen,
Freiburg i.B. 1995

2. Aufsätze

a. **Koch, Wolfgang:**

„Ist Gott aus Luft?“ Mit Kindern über religiöse Fragen sprechen: Gelassene Begleitung statt Stress mit den „richtigen“ Antworten!, in: entwurf 2.2000, S. 5-7

- **Matthews, Gareth B.:**
Mit Kindern über die Welt nachdenken – Philosophie als vernunftgemäße Rekonstruktion, in: Grundschule 3/1989,
S.14-17
- **Oberthür, Rainer [1995b]:**
»Das ist ein zweifaches Bild« - Wie Kinder Metaphern verstehen, in: KatBl 120 (1995), S.820-831
- **Oberthür, Rainer [1990]:**
Die »Erste Naivität« ist in der »Zweiten« »aufgehoben« - Überlegungen zum Verhältnis zwischen »Erster« und »Zweiter Naivität«, in: KatBl 115 (1990), S.176-179
- **Ders. [1993]:**
Religion mit Kindern. Für einen kindergerechten Religionsunterricht in der Grundschule, in: Hilger, Georg/ Reilly, George (Hrsg.), Religionsunterricht im Abseits – Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, S.287-296

- **Ders.** [1995c]:
»Wer fragt, weiß schon etwas!« Fragenorientiertes Lernen im Religionsunterricht mit Kindern, in: Die Grundschulzeitschrift 90/1995, S.50-54
- **Ders.** [1992]:
»...wer nicht fragt, bleibt dumm!« Philosophieren mit Kindern als Impuls für den Religionsunterricht, in: KatBl 117(1992), S.783-792
- **Popp**, Walter:
Wie gehen wir mit den Fragen der Kinder um? Erziehung zur Fraglosigkeit als ungewollte Nebenwirkung?, in: Grundschule 3/1989, S.30-33
- **Rauschenberger**, Hans:
Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik, in: Zeitschrift für Pädagogik 1985, S.759-771

1. **Steinhilper**, Rolf:

Wenn Gott zur Sprache kommt – Gelegenheiten und Verlegenheiten,
in: entwurf 2.2000, S.25-27

- **Werbick**, Jürgen:
Heutige Herausforderungen an ein Konzept des Religionsunterrichts, in: KatBl 118 (1993), S.451-464

3. Materialien

- **Oberthür**, Rainer / **Mayer**, Alois:
Psalmwortkartei – In Bildworten der Bibel sich selbst entdecken, Heinsberg (Agentur Dieck) 1995
- **Jeffries**, Gordon:
Pachelbel Canon (nach dem Canon in D von Johann Pachelbel)
auf: Pachelbel Canon, The Relaxation Company, New York 1992
- **Simoni**, Edward:
Festliches Panflötenkonzert, Herby-Musikverlag GmbH, 1991

Anhang

5.	Unterrichtsskizze 1. Stunde:	83
6.	Unterrichtsskizze 2. Stunde:	84
7.	Unterrichtsskizze 3. Stunde:	85
8.	Unterrichtsskizze 4. Stunde:	86
	Psalm 22	87
	Psalm 104	89

5. Unterrichtsskizze 1. Stunde:

Zeit/ Phase	Unterrichtliches Handeln		Methoden	Medien	Bemerkungen
	des Lehrers	der Schüler			
10 min. Hinführung	L. legt Psalmwortkarten in die Mitte. Impuls: „Versucht, euch in einen Menschen hinein zu versetzen, der so spricht“.	Sch. äußern ihre Gedanken zu den ausgelegten Sätzen.	Stuhlkreis Klassengespräch	Psalmwortkarten in Groß / Sprache	<i>Die Satzkarten werden eine nach der anderen ausgelegt; eventuell werden aus Zeitgründen nicht alle ausführlich besprochen.</i>
20 min. Durchführung	L. stellt mehrere Karten zu jedem Satz zur Verfügung; Arbeitsauftrag: „Sucht euch einen Satz aus, der euch gefällt und malt dazu ein Bild. Auf dem Arbeitsblatt ist Platz, um das Bild mit ein oder zwei Sätzen zu erklären.“	Sch. nehmen sich jeweils eine Satzkarte und ein Arbeitsblatt und führen den Arbeitsauftrag aus, während im Hintergrund ruhige Musik gespielt wird.	Einzelarbeit am Platz Individuelle Gestaltung eines Bildes zu einem Thema	Arbeitsblätter / Satzkarten / Holzstifte / Musikkassette	
15 min. Würdigung	L. ruft die Sch. in den Stuhlkreis und leitet die Würdigung der Ergebnisse ein.	Sch. kommen in den Stuhlkreis; sie bringen ihre Bilder mit. Wer will, stellt seine Arbeit kurz den anderen vor.	Stuhlkreis Darbietung durch die Schüler	Arbeitsblätter / Sprache	

6. Unterrichtsskizze 2. Stunde:

Zeit/ Phase	Unterrichtliches Handeln		Methoden	Medien	Bemerkungen
	des Lehrers	der Schüler			
10 min. Hinführung	L. legt als stummen Impuls die Fotografien in die Mitte; später werden die Psalmwortkarten aus der vorigen Stunde dazugelegt.	Sch. betrachten die Bilder; sie äußern sich dazu, und bringen eventuell die Fotos mit den Psalmsätzen in Verbindung.	Stuhlkreis Klassengespräch	Fotografien im Großformat / Psalmwortkarten in Groß / Sprache	<i>Die Bilder liegen alle gleichzeitig aus. Es müssen jedoch nicht alle zur Sprache kommen.</i>
10 min. Erarbeitung	L. schlägt vor, Überschriften zu den einzelnen Bildern zu finden. >auf Karten vorbereitet	Sch. teilen ihre Ideen mit.	Stuhlkreis Klassengespräch Lehrervortrag (kurz)	Fotografien / Psalmwortkarten / Karten mit	<i>Falls die Sch. keine Ideen haben, legt der Lehrer eine der vorbereiteten Karten als stummen Impuls aus. >Schüler ordnen dann zu.</i>
25 min. Vertiefung	L. stellt die Psalmwortkartei vor. L. gibt den Arbeitsauftrag: „Sucht euch aus dem Themenbereich (=Rubrik/ Überschrift), der euch gerade anspricht, eine Karte aus und malt dazu ein Bild oder schreibt dazu eine Geschichte“.	L. legt die entsprechenden Karten dazu. Sch. hören dem L. zu. Sch. entscheiden sich für eine Rubrik und führen den Arbeitsauftrag aus. Eventuell wieder Musik im Hintergrund.	Einzelarbeit am Platz Kreatives Schreiben oder Gestalten	Überschriften / Sprache / Psalmwortkartei Psalmwortkartei / zwei verschiedene Arbeitsblätter / Musikkassette	<i>Auf freiwilliger Basis könnten sich die Sch. eine Karte und Arbeitsblätter mit nach Hause nehmen und dort zu einem weiteren Satz arbeiten.</i>

7. Unterrichtsskizze 3. Stunde:

Zeit/ Phase	Unterrichtliches Handeln		Methoden	Medien	Bemerkungen
	des Lehrers	der Schüler			
5 min. Einstieg	L. erinnert kurz an die Arbeit der letzten zwei Religionsstunden.	Sch. rufen sich die beiden Stunden ins Gedächtnis.	Stuhlkreis Kurzbericht des Lehrers	Sprache	<i>Dieser Schritt ist notwendig, weil das Wochenende zwischen der zweiten und dritten Stunde liegt.</i>
15 min. Erarbeitung	L. erzählt aus der Geschichte der Psalmen. Ein Plakat dient zur Veranschaulichung.	Sch. hören und sehen zu und fragen nach.	Stuhlkreis Lehrervortrag, z.T. fragend-entwickelndes Verfahren	Plakat / Sprache (evtl. Arbeitsblatt)	
25 min. Anwendung	L. teilt zwei Psalmtexte an die Sch. aus (Ps. 22 u.104). Er ruft mehrere Sch. zum lesen auf. L. denkt gemeinsam mit den Sch. über die Psalmen nach. (Bsp.: Stimmungslage / vermutete Situation des Verfassers)	Sch. lesen abwechslungsweise zuerst einen, später den anderen Psalm. Sie machen sich dazu Gedanken und äußern sich im Plenum.	Stuhlkreis Gemeinsames Lesen Klassengespräch	Textblätter / Sprache	<i>Falls die Sch. für eine so lange Sitzkreisphase zu unruhig sein sollten, hat der L. als Zwischenschritt ein Arbeitsblatt zur Geschichte der Psalmen mitgebracht.</i>

8. Unterrichtsskizze 4. Stunde:

Zeit/ Phase	Unterrichtliches Handeln des Lehrers der Schüler		Methoden	Medien	Bemerkungen
5-10 min. Einstieg	L. hat Satzкарten an der Tafel befestigt; u.a. auch Sätze, die von Kindern stammen. Impuls: „Einige Sätze stammen nicht aus der Bibel“.	Sch. schauen sich die Sätze an. Sie versuchen zu sortieren, welche nun aus der Bibel stammen und welche nicht.	Stuhlhalbkreis Klassengespräch	Satzkarten / Tafel / Sprache	
20-25 min. Erprobung, bzw. Produktion	L. erteilt Arbeitsauftrag: „Schreibt eigene Psalmworte. Wenn ihr wollt, könnt ihr auch zu einem eurer Sätzen ein Bild malen oder eine Geschichte schreiben.“	Sch. „produzieren“ eigene Psalmworte. Sie gestalten oder schreiben eventuell dazu. Einige Sch. lesen freiwillig ihre Sätze vor.	Einzelarbeit am Platz Kreatives Schreiben	Arbeitsblätter / Schreibgeräte	<i>Manche Schüler schreiben eventuell ganze Psalmen. Dies ist jedoch nicht Ziel dieser Phase.</i>
15 min. Abschluss	L. ruft die Sch. in den Stuhlkreis und regt sie dazu an, ihre Kreationen vorzustellen.	Wer will kann seinen Satz / seine Sätze einer Rubrik zuordnen. Wo dies nicht eindeutig möglich ist, überlegen die Sch. gemeinsam.	Stuhlkreis Klassengespräch u. Darbietungen der Schüler	Arbeitsblätter / Sprache	<i>Wenn irgend möglich, sollte nach dieser Stunde eine kurze Reflexion mit den Schülern über die ganze Einheit erfolgen.</i>

Psalm 22

- 2 Mein Gott, warum hast du mich verlassen?
Warum bist du so fern, dass mein Schreien dich nicht erreicht?
- 3 Ich rufe den ganzen Tag, doch du gibst keine Antwort.
Auch in der Nacht schreie ich, ich komme nicht zur Ruhe.
- 7 Ich bin wie ein Wurm, kein Mensch mehr,
von den Leuten verspottet und verachtet.
- 10 Du ließest mich geborgen sein an der Brust meiner Mutter
- 11 Von Anfang an warst du bei mir.
- 12 Sei nicht ferne von mir, denn Angst ist nah.
- 13 Um mich herum sind wilde Stiere.
- 14 Sie sperren ihr Maul gegen mich auf
wie brüllende reißende Löwen.
- 15 Ich bin ausgeschüttet wie Wasser.
Meine Knochen fallen auseinander.
Mein Herz ist wie Wachs, es schmilzt mir im Körper.
- 16 Meine Kräfte sind vertrocknet wie eine Scherbe,
Und meine Zunge klebt mir am Gaumen.
Du hast mich in den Staub geworfen.
- 17 Hunde haben mich umzingelt,
eine Bande von Übeltätern kreist mich ein.
Sie haben mir Hände und Füße gebunden.
- 18 Ich kann alle meine Knochen zählen.
Sie aber stehen da und schauen auf mich herab.
- 19 Sie teilen meine Kleider unter sich
Und werfen das Los um mein Gewand.
- 20 Bitte Herr, bleib nicht fern, du kannst mich stärken.
- 22 Hilf mir aus dem Rachen des Löwen
Und vor den Hörnern wilder Stiere.
Du hast mich erhört!
- 23 Ich will meinen Brüdern von dir erzählen.
- 24 Rühmt den Herrn.
- 25 Du hast das Geschrei des Elenden nicht verachtet

Und dein Antlitz vor ihm nicht verborgen.
Du hast seinen Hilferuf gehört.

Psalm 104

- 1 Lobe den Herrn, meine Seele! Herr, mein Gott, du bist sehr herrlich.
Du bist schön und prächtig geschmückt.
- 2 Licht ist dein Kleid, das du anhast
Du sättigst mein Leben mit Gutem.
- 21 Du lässt Wasser in den Tälern quellen,
dass sie zwischen den Bergen dahinfließen,
- 22 Dass alle Tiere des Feldes trinken und das Wild seinen Durst lösche.
- 23 Darüber sitzen die Vögel des Himmels
und singen unter den Zweigen.
- 24 Du feuchtest die Berge von oben her,
du machst das Land voll Früchte, die du schaffest.
- 25 Du lässt Gras wachsen für das Vieh und Saat für die Arbeit
Des Menschen, um Brot aus der Erde hervorzubringen.
- 16 Die Bäume des Herren stehen voller Saft.
- 17 Dort nisten die Vögel, und die Reiher wohnen in den Wipfeln.
- 19 Du hast den Mond gemacht, das Jahr danach zu teilen;
Die Sonne weiß ihren Niedergang.
- 20 Du machst Finsternis, dass es Nacht wird;
Da regen sich alle wilden Tiere,
- 21 Die jungen Löwen, die da brüllen nach Raub
und ihre Speise suchen vor Gott.
- 22 Wenn aber die Sonne aufgeht,
heben sie sich davon und legen sich in ihre Höhlen.
- 23 So geht dann der Mensch aus an seine Arbeit
und an sein Werk bis an den Abend.
- 24 Herr, wie sind deine Werke so groß und viel!
Du hast sie alle weise geordnet,
und die Erde ist voll von dem, was du geschaffen hast.
- 33 Ich will dir singen, so lange ich lebe,
ich will dir spielen, solange ich bin.
- 34 Mein Reden möge ihm wohlgefallen. Ich freue mich des Herrn.

